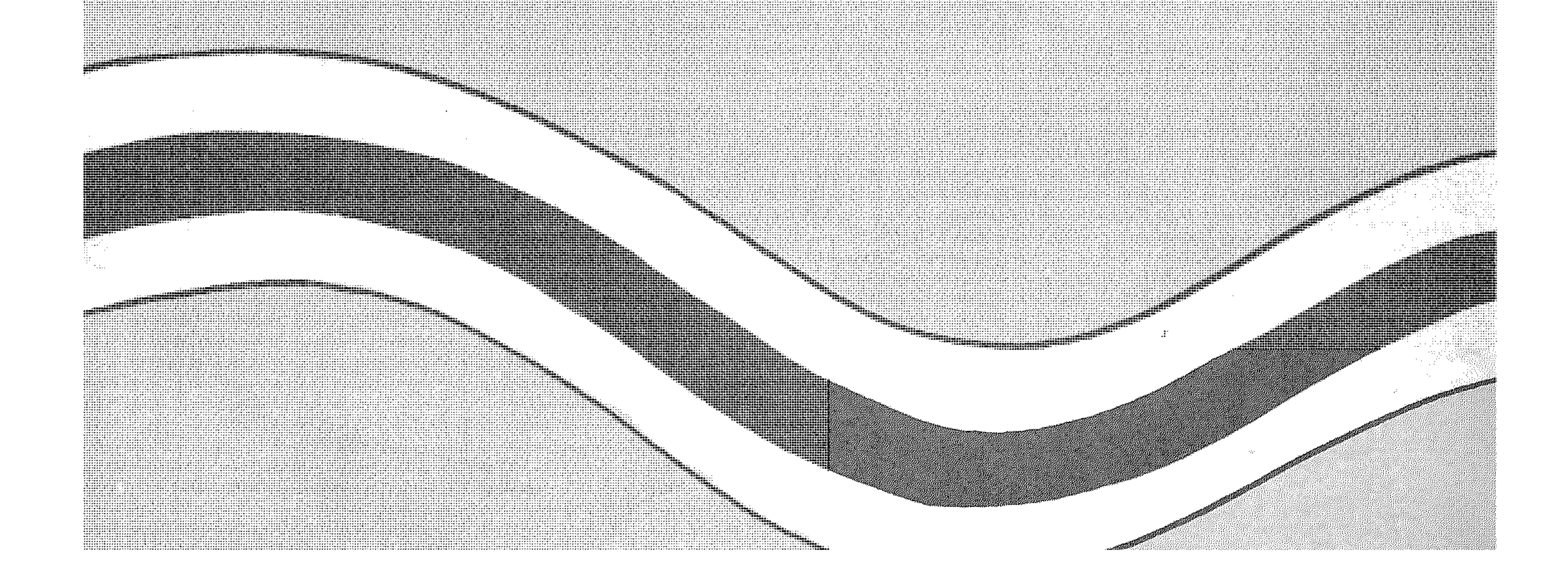
عالم الفكر

المجلد التاسع عشر - العدد الثاني - يوليو - اغسطس - سبتمبر ١٩٨٨

الاتجاهات الحديثة في التربية

- الاتجاهات الحديثة في سياسة التعليم العام
- التعليم الفني بين الأسر والانطلاق
- الجامعات وتحديات المستقبل



"مجلة عالم الفكر"
قواعد النشر بالمجلة

(١) « عالم الفكر » مجلة ثقافية فكرية محكمة ، تخاطب خاصة المثقفين وتهتم بنشر الدراسات والبحوث الثقافية والعلمية ذات المستوى الرفيع .

(٢) ترحب المجلة بمشاركة الكتاب المتخصصين وتقبل للنشر الدراسات ـ والبحوث المتعمقة وفقا للقواعد التالية :ـ

(أ) أن يكون البحث مبتكرا أصيلا ولم يسبق نشره .

(ب) أن يتبع البحث الأصول العلمية المتعارف عليها وبخاصة فيما يتعلق بالتوثيق والمصادر مع الحاق كشف المصادر والمراجع في نهاية البحث وتزويده بالصور والخرائط والرسوم اللازمة .

(جـ) يتراوح طول البحث أو الدراسة ما بين . . . ,١٢ ألف كلمة ، ١٦,٠٠٠ ألف كلمة .

(د) تقبل المواد المقدمة للنشر من نسختين على الآلة الطابعة ولا ترد الأصول الى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر .

(هـ) تخضع المواد المقدمة للنشر للتحكيم العلمى على نحو سرى .

(و) البحوث والدراسات التى يقترح المحكمون اجراء تعديلات أو اضافات اليها تعاد الى أصحابها لاجراء التعديلات المطلوبة قبل نشرها .

(٣) تقدم المجلة مكافأة مالية عن البحوث والدراسات التى تقبل للنشر ، وذلك وفقا لقواعد المكافآت الخاصة بالمجلة كما تقدم للمؤلف عشرين مستلة من البحث المنشور .

ترسل البحوث والدراسات باسم :

وكيل الوزارة المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة
وزارة الاعلام ـ الكويت ـ ص . ب ١٩٣
الرمز البريدي 13002

٢٨٩

عالم الفكر

رئيس التحرير : حمد يوسف الرومي
مستشار التحرير : دكتور أسامه أمين الخولي

مجلة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر عن وزارة الاعلام في الكويت * يوليو ـ اغسطس ـ سبتمبر ١٩٨٨ .

المراسلات : باسم الوكيل المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة ـ وزارة الاعلام ـ الكويت : ص . ب ١٩٣ الرمز 13002

المحتويات

الاتجاهات الحديثة في التربية

●●●

شخصيات وآراء

●●●

مطالعات

●●●

دائرة الحوار

●●●

من الشرق والغرب

●●●

صدر حديثا

المحرر الضيف لمحور العدد

الأستاذ الدكتور محمد أحمد الرشيد

المحرر الضيف لعدد « الاتجاهات الحديثة في التربية » هو الأستاذ الدكتور محمد أحمد الرشيد الذي كان عميداً لكلية التربية بجامعة الملك سعود ومديراً عاماً لمكتب التربية العربي لدول الخليج ومسؤولاً عن انشاء جامعة الخليج العربي ـ البحرين .

وهو حالياً في إجازة تفرغ علمي بالولايات المتحدة حيث يقوم بالبحث والتدريس في إحدى جامعاتها .

التربية ومستقبل الأمة العربية

محمد الأحمد الرشيد

التمهيد

انشغل المختصون في الكتابة وإلقاء المحاضرات في معان التربية وتعاريفها وتاريخها وفلسفتها ، والفارق بين ما تعنيه وتهدف إليه وتشتمل عليه وبين التعليم وغاياته ، وتوالت الكتابات عن دور التربية في التنمية وعلاقة كل منها بالآخر ، وليس هذا مجال للإسهاب في استعراض لتلك التعاريف والمعاني . فالتربية المقصودة التي تشير إليها هذه الورقة ليست إلا الإعداد للحياة وتوجيه لها . التربية المنشودة تلك التي تسعى لتطوير الفرد والجماعة ، ليطوروا بدورهم الحياة من حولهم ويكيفوها لمعيشتهم في مجتمع يتصف دائما بالتغير والتطور .

على أنه ينبغي ملاحظة أن التعليم قوة من القوى التربوية ، ووسيلة (إذا حسنت) من أجل ضمان تحقيق أغراضها تحقيقا سليما . وأفراد المجتمع المعلم والمتعلم في كل مراحل التعليم عامة ، وخاصة ، أساسية ، وعالية ، يزاول ذلك من أجل تحقيق التربية المثلى ، التربية للحياة ، والتربية لتطوير الحياة وللتقدم .

ولأن التربية أداة لا غنى عنها في صنع المستقبل الذي ترجوه أية أمة ، فإن إفراد هذا العدد الخاص من مجلة عالم الفكر عن الاتجاهات الحديثة في التربية ، يعني مساهمة هذا المنبر الفكري في إثارة الوعي لدى قادة الفكر وأهل الرأي عن الصورة المثلى للتربية ، الصورة القادرة على تمكين الإنسان من أن يكون فعالا في بناء الوطن وتقدمه . التربية المشار إليها بأنها (عملية تفتح لشخصية الفرد ، وتحرير لعقله ، وتهذيب لعواطفه وأخلاقه ، وتحقيق لكفاءته العملية في الحياة . . . التربية عملية أحياء لتراث الأقدمين ، وإصلاح لحاضر المجتمع وواقع حياته ، وإعداد لمستقبل أفضل)[1]

---

(١) الدكتور/ عمر محمد التومي الشيباني ، تطور النظريات والأفكار التربوية ـ دار الثقافة ـ بيروت ـ لبنان ، ص ٧٦ .

لماذا مؤسسات التعليم :

وإذا كان التعليم بمؤسساته وجه من أوجه التربوية . بل إنه أهم تلك الأوجة بحكم بنائه وتوجيهه ، فإن الحاجة تدعو إلى ارتباط المؤسسات التعليمية بغايات التربية في كل أوجه نشاطها ، وهذا بدهي وقد يبدو لأول وهلة أن الأمر لا يحتاج إلى إثارة أو تساؤل أو مناقشة ، غير أن البدهيات هي التي كثيرا ما تنسى في غمار الحياة اليومية وتراب معاركها الجزئية . إن الحياة ذاتها وهي الأقدس والأشمل كثيرا ما تتعرض لانقطاع الوعي بها والنسيان لغاياتها الأصلية . وإذا كانت الحياة تتعرض للنسيان أفلا تتعرض المؤسسة التعليمية لحالة من حالات انقطاع الوعي بها .

إن الضرورة تدعو لتثبيت الغاية في مواجهة « التفاصيل » ٠ إن ذلك ينبغي أن يكون بقوة وإلحاح الإعلان اليومي . إن نتيجة ذلك قد تفاجئنا . ولكن فضيلته الأساسية أنه يقوم بتعرية الممارسات الخاطئة أو تلك المشاغل التي لا علاقة لها بالهدف والتي قد تستغرق حماس العاملين وطاقتهم .

وإن المتأمل ليدرك كيف أن الحياة الرائعة العظيمة والحميمة غائبة مغيبة ، بل إنها تتوارى في التراب دون أي تساؤل حميم عنها ، والذي يحدث للحياة يحدث للمؤسسة التعليمية ، ويسأل المرء ما الهدف من المدرسة فيأتيه الجواب « من أجل أن يتعلم فيها الناس » ، ولكن لا أحد قادر على الإجابة باليقين والصدق والعمق الكافي عن حقيقة مايتعلم الناس فيها ! وجدواه ! وكيف يعلمون ! وما مواصفات من يعلم ، وكيف يتاح للمتعلم الاختيار الحقيقي الذي يناسب قدراته واتجاهاته ، لكي يقبل على ما يتعلم « التعليم بدون ألم » ثم كيف يتم التوفيق بين « دوافع المتعلم » التي ينبغي أن تحسن المدرسة تبنيها ، وبين حاجات الأمة في زمن تتطور فيه المعرفة والعلوم .

والحديث عن لماذا مؤسسات التعليم ! أو قل لماذا المدرسة ! يبدو مثل الحديث عن لماذا الحياة ؟ أو بمعنى آخر « ماذا أراد الله حقا للانسان حينما استخلفه في هذا الكوكب الصغير في ملكوت الله المسمى بالأرض ؟ » .

والحقيقة أن الصلة قائمة وحيوية ومؤثرة بين هذا السؤال والسؤال عن المدرسة لماذا ؟ . فإذا كان الله قد استخلف الإنسان في هذه الأرض لكي يكون سيدا وحرا ومعمرا لهذه الأرض ، يتم ذلك من خلال عبادته الكامنة في مراده العظيم حين أوجد الإنسان وهيأ له أسباب تعمير هذا الكوكب . والمفروض أن تكون هذه الغايات متغلغلة في التربية بكل مؤسساتها ، والمدرسية منها على وجه الخصوص ، متغلغلة في عناصر المدرسة الحية من مدرس ، وادارة ، ومدير ، ومناهج ، إلى المباني ، والأدوات ، والتقنيات ، وأن يكون هدف المدرسة الأول والأخير واضحا ، إنه تأهيل الطالب وتزويده من حيث التكوين الوجداني والروحي ، ليصبح حقيقة وفعلا سيدا يتمتع بعضوية مجتمع يولد أبناؤه شرفاء ، يتمتعون بالسواسية ويمارسون مسؤوليات أرادها الله للإنسان . هذا التأهيل الذي يلزم له ممارسة الحوار الراشد وتتاح فيه كافة الأسئلة مثل لماذا ، كيف ، متى ، وأين ! .

هنا وبهذا التصور لا تقبر الأسئلة في النهاية ولا توأد عند البداية ، ولا تتميع الإجابات أمامها أو تلتوي . وإنما هي الأشواق للعلم والمعرفة والحرص على تطبيق العلم ، والأخذ بأسبابه في نماء المجتمع ومساهمة أفراده في بناء المعموره

حسب الشروط التي وضعها المالك ـ رب هذا الكون ومسير أموره . إن هذه الأهداف شموس ينبغي أن تدور حولها المدرسة ، وعلى أساسها يمكن تحديد مواصفات الإنسان الذي نريده . والمناهج التي تتكفل بتخريجه من البيئة المدرسية إلى الحياة العملية . مدرسة تعمل على تعميق مفاهيم الأمة ، في أن الإنسان سيد حر لا يعبد إلا الله ملتزم بذلك في ممارساته ، وبهذا المفهوم يصبح الإنسان الذي نشأ في ظل هذه المفاهيم ومن أجل هذه الغايات ، قادر على الوقوف بكل صلابة في مواجهة التحديات التي تحاول سلب روحه وضميره ومن ثم استعباده . إن المدرسة بهذا مجرد أداة ووسيلة مرنه ثابتة الأهداف متحركة الوسيلة لا تكتفي بمواكبة التغيير ، وإنما ينبغي أن تكون صانعة له دائرة في فلك شمس الحقيقة التي كثيرا ما يغيب عن بال الإنسان مغزاها .

النظم التربوية العربية :

حيث أن التعليم أهم وجه من أوجه التربية ، فإن الحديث منصب على المؤسسات التعليمية ، ليس استعراضا لتاريخ إنشائها ولا ذكر لأعداد المدارس والجامعات والطلاب ، فقد ألف المتابعون قراءة النشرات الإحصائية والحوليات ، والتي تذكر تفاصيل التطور الكمي في كل بلد عربي في الميدان التعليمي ، ولكن نظرة إلى الكيف تساعد على معرفة مدى القرب من تحقيق الغايات النبيلة التي أنيط بالمدرسة تحقيقها . وهناك دراسات عديدة تتم على نطاق واسع عن طريقها تقاس مدى كفاية هذه النظم داخليا ومدى كفايتها خارجيا .

ويتضمن مشروع « مستقبل التعليم في الوطن العربي » الذي يقوم به منتدى الفكر العربي ، محور عن « واقع ومشكلات التعليم في الوطن العربي » ، « ويحتوي هذا المحور على (٢٩) دراسة فرعية تعطى في مجملها صورة وصفية تحليلية تقويمية عن أوضاع التعليم في الوطن العربي ـ إنجازاته ، ومشكلاته ، وتحدياته »[٢] وتؤكد كل الدراسات على أن جهود الدول العربية في تعميم التعليم وتوسيع رقعة انتشاره واضحه جلية ، تبرز هذه الحقيقة التقارير الإحصائية التي تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واليونسكو وغيرها من الهيئات ذات العلاقة .

ويتضح من كل التقارير ، أن العلاقة كبيرة بين منجزات التنمية في الأقطار العربية ومدى انتشار المؤسسات التربوية ، وبما أن التنمية من أجل الإنسان ويقوم بها الإنسان « إذ هو هدف التنمية وهو وسيلتها » فإن التربية هي وسيلة تنمية القوى البشرية ، التي تصنع التنمية وتحدد معالمها ، بل إن أهم معلم من معالم التنمية هو تنمية القوى البشرية .

وبالرجوع إلى وثيقة العمل الرئيسية التي قدمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية لاجتماع كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية ، عمان ـ الأردن من ٢٢ ـ ٢٦ حزيران/ يونيو ١٩٨٧ م ، يجد القارىء استعراضا يكشف عن التطورات في مجال التربية كميا ونوعيا . وإذا كان التطور الكمي باديا للعيان كما تدل عليه كل الوثائق ورصدته بدقة الورقة المذكورة[٣] فإنه يحسن ـ حين استعراض مدى الكفاية في التعليم ـ أن يكون

(٢) منتدى الفكر العربي ـ المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ـ ورقة مقدمة إلى « ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي » في البحرين ٣ ـ ٥ تشرين أول/ أكتوبر ١٩٨٧ م .

(٣) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية « التربية الجديدة » مجلة فصلية تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية ، العددان الأربعون والواحد والأربعون ـ السنة الرابعة عشرة ، كانون الثاني (يناير) آب (أغسطس) ١٩٨٧ م .

التركيز على التطور النوعي ومداه وعن نواحي النقص والثغرات التي تواجه تنمية التعليم . وتجمل وثيقة اليونسكو الاتجاهات الإيجابية في تطور التربية النوعي بما يلي :

ـ « دعم تحقيق ديمقراطية التعليم بالتوسع في جميع المراحل ، بما في ذلك زيادة الإمكانات التعليمية لفئات جديدة من السكان .

ـ « تعزيز الروابط بين تنمية التعليم والتنمية الاجتماعية الاقتصادية ، مع التركيز على العلاقات بين التعليم وعالم العمل .

ـ « تطوير مضمون التعليم في علاقته بالذاتية الثقافية والقومية والتربية الأخلاقية .

ـ النهوض بتعليم العلوم والتكنولوجيا .

ـ فتح المدرسة لبيئتها ومجتمعها المحلي .

ـ تكثيف برامج محو الأمية وتعزيز تعليم الكبار والتعليم غير النظامي .

ـ تعزيز التخطيط على مستوى الأقاليم والمستوى المحلي »[٤]

وحين تمثل هذه التوجهات تطورا نوعيا في المجال التربوي العربي كما تحدده الوثيقة المشار إليها ، فإن هذا لا يعني وصول التعليم بمؤسساته إلى كفاية في الأداء وغنى في المضامين وقوة في الأساليب تجعله قادرا على تحقيق الأهداف ، لقد كان هذا التوجه بارزا في نظم التربية في بلاد أخرى متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية ، ومع ذلك فإن اللجنة التي شكلها وزير التربية في الحكومة الفيدرالية لدراسة نظام التعليم في تلك البلاد ، وتقديم مقترحات لإصلاحه بهدف تحقيق مستوى رفيع من التفوق لهذا التعليم ، صدرت تقريرها النهائي بما يلي :

« لو قامت (قوة معادية) بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأمريكي لاعتبر ذلك مدعاة للحرب . ولكن ذلك يحدث الآن من خلالنا نحن الذين سمحنا به . لقد بددنا هذا المكاسب التي حصلنا عليها في رفع مستوى التحصيل التعليمي لطلابنا بعد التحدى الذي واجهناه بإطلاق القمر الصناعي (سبوتنيك) . إن هذا التدني في قبول تلك المستويات من التعليم عمل بلا تفكير وعملية نزع لسلاح التعليم »[٥]

وقد أمكن لهذه اللجنة الأمريكية أن تنتقد البرامج والنظم والمناهج التعليمية ، أي أن تنظر نظرة فاحصة إلى مستوى أداء مؤسسات التعليم النظامي ، وهم بذلك واصلوا تمكنهم من امتلاك جوهر حقيقي من جواهر التقدم ، إن ذلك يكمن في امتلاك حرية النظر والمراجعة وإعلان نتائج هذا النقد وتخطئة ما ينبغي تخطئته وهدم ما ينبغي هدمه

(٤) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية « التربية الجديدة » ، العددان ٤٠ ، ٤١ ، ص ٢٧ ، مرجع سابق .

(٥) يوسف عبدالمعطي ، أمة معرضة للخطر ، ترجمه مكتب التربية العربي لدول الخليج « مجلة رسالة الخليج العربي » العدد الثاني عشر ١٤٠٤ هـ/ ١٩٨٤ م ، ص ٢٦٢ .

واحلال جديد مدروس ليحل محل قديم دارس ، والتربية عامة ومؤسسات التعليم منها بخاصة بحاجة إلى نظرة فاحصة شاملة ، تكشف عن مواطن القوة للاستزادة منها وعن مكامن الضعف وطرق الخلاص منها . وباستعراض الجهود في هذا المضمار يتبين أنه من أجل رفع كفاءة التعليم ، ينبغي معالجة أسباب الضعف في عناصره الرئيسية ، السياسات والأهداف ، المعلم ، المنهج والكتاب ، الإدارة ، ولا يعني ذكر بعض الإشكالات في هذا المقام طغيانها على الإيجابيات ، ولكنه يعني ضرورة تمكين المؤسسات التعليمية من الريادة من خلال تطوير عناصر التربية جميعها . وقد عقد لكل عنصر من هذه العناصر عدد من الندوات في أرجاء الوطن العربي وعملت حوله كثير من الدراسات تقرر في مجملها ما يلي :

ففيما يخص السياسات والأهداف :

شاركت الدول العربية في إعداد « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٩ م ، وأسهمت الاستراتيجية بدرجات متفاوتة في تطوير سياسة كل دولة من الدول الأعضاء وأهدافها التربوية ، ولقد كان للاستراتيجية مردود على توحيد التوجهات والمصطلحات وتفصيل خطط التربية فيما له علاقة بالتعليم الأساسي ، وإعداد المعلمين ، وتفريع التعليم الثانوي ، وتحديد مفاهيم القيادة التربوية ، ورسالة المؤسسات الجامعية ووظائفها . كما أن الدول العربية الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج توصلوا في المؤتمر العام السابع للمكتب إلى وثيقة خاصة بالأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج ، تفرع عن هذه الوثيقة أهداف مفصلة بكل مرحلة من مراحل التعليم ، وأهداف المنهج ، وغاية المادة ، وتفاصيل الخطة الدراسية المدروسة[٦] . تلي هذا خطوات أخرى هي ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية ثم بدأ التأليف للكتب الدراسية في بعض المجالات وخاصة في مجال الرياضيات والعلوم الذي تمت تجربتها ثم تعديلها وتعميمها على جميع مدارس المنطقة في بعض السنوات الدراسية ، مستمرة دول الخليج العربي بذلك في تطوير مناهجها وتوحيدها .

غير أن الفجوة تبدو في كثير من الأقطار العربية واضحة بين الهدف وبين التطبيق ، « ولقد كشفت دراستنا لمشكلات النظام التربوي عن جوهر الموضوع ، حينما أبرزت مشكلة غياب السياسيات والأهداف أو عدم وضوحها بصفتها إحدى المشكلات الرئيسية التي يعاني منها النظام التربوي في دول المنطقة . فمن بين ماكشفته الدراسة مما له علاقة بهذه المشكلة ما يلي :

- ضعف الاهتمام بالسياسات والاستراتيجيات المسهلة للتطور العملي وتحقيق فعاليته .

- الفجوة بين السياسات والأهداف المعلنة والممارسات التطبيقية .

---

(٦) لمزيد من التفاصيل راجع :
أ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج « الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي » ١٩٨٣ م .
ب ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج « صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام لدول الخليج العربية » ٤ مجلدات ، ١٩٨٤ م .

ـ ضعف ارتباط السياسات التربوية بمخططات التنمية بسبب عزلة الإدارة التربوية وضبابية توجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية »[٧] .

وفيما يخص المعلم :

استوجب توسيع رقعة المدارس وانتشارها في معظم أجزاء الوطن العربي ، إلى التوسع في توظيف معلمي صفوف ـ وغالبا (معلمي ضرورة) مما قلل من فرص انتقاء العناصر المتميزة والقادرة . وحين كان المعلم في بدايات التعليم النظامي رائدا في محيطه وعالما متميزا بين أفراد مجتمعه ، فإنه في هذا العصر لا يتمتع بكل الميزات التي كان ينعم بها سلفه ، بل إن كثيرا من الدراسات تشير إلى أن مهنة التعليم ليست ضمن المهن المتقدمة التي يقبل الناس عليها . واستجابة للضغوط الملحة في سد شواغر الوظائف التعليمية ، فإن التأهيل اللازم للمعلمين قد تأثر شكلا ومضمونا نتيجة لقصر فترة الإعداد والتأهيل .

ولقد أجريت الكثير من الدراسات القطرية وعلى مستوى الوطن العربي كافة ، حول المعلم والشروط الواجب توفرها فيه ، ومتطلبات العمل وحدوده ، وعقد من أجل ذلك الكثير من المؤتمرات والندوات . ومع أن الإحصاءات للسنوات الأخيرة تدل على نمو مستمر في إعداد المعلمين على مستوى كل قطر من الأقطار العربية ، وعلى سعي دؤوب لتطوير مضمون الإعداد وجعل الشهادة الجامعية شرطا لازما لمن يلتحق بمهنة التعليم في كل مستوياته قبل المرحلة الجامعية في معظم البلدان العربية ، إلا أن هناك تحديات كثيرة تواجه نظم تربية المعلم في الوطن العربي .

« تتلخص هذه التحديات بأمور ثلاثة :

١ ـ تحدي التغير العلمي والتكنولوجي .

٢ ـ تحدي التغير الاجتماعي والثقافي .

٣ ـ تحدي التغير التربوي .

فلقد وجه النقد في السنوات الأخيرة وبشدة إلى نظم التعليم السائدة ، وكان جزء كبير من هذا النقد موجه إلى برامج تربية المعلم ، ذلك أن التغيرات في المجتمع والتكنولوجيا ، قد قادت إلى توقعات شديدة في توقعات وحاجات الناس من التعليم بوجه عام ، ومن المعلمين بوجه خاص . . وأصبح المدرسون في حاجة إلى مهارات جديدة وإلى معارف واتجاهات حديثة لمواجهة ما يلاحظ ، من عدم اهتمام الطلاب بالتعليم وضعف مستوياتهم الأكاديمية . .

وللتغيرات التكنولوجية أثرها على ظهور تغيرات اجتماعية ، وأوضح هذه التغيرات علاقة الصغار بالكبار ففي الماضي كان نموذج الصغار يتمثل في الكبار كالآباء والمعلمين . . أما النماذج التي أمام الصغار الآن فهي جماعات الرفاق

(٧) د . عبدالعزيز عبدالله الجلال « تربية اليسر وتخلف التنمية . ٩١ » يوليو (تموز) ١٩٨٥ م ، من سلسلة عالم المعرفة ، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت .

أو أبطال التلفزيون أو نجوم الإعلام وأبطال الرياضة . وهؤلاء ينافسون الآباء والمعلمين في التأثير على الأطفال . ومظاهر التغير التربوي كان استجابة لتغيرات علمية تكنولوجية ، وهذه المظاهر هي التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة ، ونمو تكنولوجيات التعليم وتقدمها مثل الكومبيوتر والشبكات التلفزيونية وغيرها »(٨)

ومع أن هناك إجماع على أن المعلم هو أهم عنصر في العملية التعليمية ، وأنه مهما تطورت الوسائل ومهما تقدمت التكنولوجيا ، فلن يتم التعليم إلا بمعلم ، وأن للمعلم دور الرأس ، إلا أن الملاحظ أنه لا يبذل في اختياره وفي حسن الإشراف المستمر على أدائه والتطوير المنتظم لإمكاناته ، ما يساوي المكانة التي يتبوؤها من الناحية النظرية . وتشير الكثير من الدراسات إلى عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس . وضعف انتماء المعلمين إلى المهنة بالرغم من شغلهم إياها . ولن يكون هناك مساهمة فعالة من المؤسسات التعليمية في صنع مستقبل أفضل للأمة العربية ؛ مادام المعلم يعاني من أزمة انتماء وعدم رضاء بهذه المهنة . ولقد طرحت كثير من التوصيات على صانعي السياسة في الأقطار العربية من شأن الأخذ بها ، إلى الرفع من مستوى المعلم وجذبه إلى المهنة(٩) .

وفيما يخص المنهج والكتاب :

يستند المنهج (الذي يترجم إلى كتاب مقرر على الطلاب) على فلسفة التربية وأهدافها وغاياتها ، أنه كل الخبرات التي تستطيع المدرسة بمعلميها تنظيمة وتوفيره والإشراف عليه والتأثير به على شخصية الفرد ، بحيث ينمو نموا يتكامل مع الحياة والمجتمع المعاصر . ويظهر من مجموع التقارير الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعن اليونسكو ، إلى محاولات جادة من معظم الأقطار العربية ، إلى تحديث في المناهج وتطوير لمحتوياتها مع تركيز على العلوم والتقنية والطبيعية ، غير أن هناك مشكلات تعترض تطوير المناهج في بعض الأقطار العربية ، ومنها على سبيل المثال الدول العربية الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج ، إذ دلت آخر الدراسات إلى أن أهم المشكلات فيما يخص عنصر المناهج هي :

- « عدم توفر مختصين في تخطيط المناهج وتطويرها .
- ندرة المعلم القادر على ترجمة محتوى الكتاب المدرسي لما هو مطلوب (للأغراض المنشودة) .
- الاكتفاء بالمناهج (والكتب المدرسية) للوصول إلى الكفاية النوعية .
- نقص الوثائق والدراسات الميدانية .
- تكرار الجهود لتعريف المدرسين الوافدين والمتعاقدين بالأسس والاتجاهات التي قامت عليها المناهج .

---

(٨) التحديات المذكورة اقتبست بتصرف من دراسة الدكتور/ محمد سيف الدين فهمي - تحديات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج العربي وسبل مواجهتها ، (ورقة عمل مقدمة إلى ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي) ، انظر وقائع الندوة ص ٣٠١٦ - ٣٢١ ، منشورات جامعة قطر ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٤ م

(٩) لمزيد من التفاصيل عن العزوف عن مهنة التعليم وأسبابها ، راجع - عبدالعزيز حمد العزوز وآخرون ، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٣ م .

ـ عدم قدرة المناهج والكتب المدرسية على ملاحقة الجديد ، نتيجة التفجر المعرفي من ناحية وتوسعها من ناحية أخرى ، إذا احتوت المناهج على الجديد منها .
ـ عدم المواءمة بين العبء التعليمي والكم المنهجي »(١٠)

وفيما يخص الإدارة التربوية :

أجمع المختصون على أن الإدارة التربوية عنصر هام في أداء المهام التربوية ، وعليها يتوقف نمط أداء المؤسسة التعليمية وكفايته . والإداري التربوي الناجح ، هو الذي يأخذ بأهم منطلقات الإدارة التربوية المتمثلة بالعناية بالعنصر البشري وإحلاله المكانة التي تناسبه « الفرد المناسب في المكان المناسب(١١) والأخذ بمبدأ المشاركة في شتى جوانب العمل الإداري ، لاسيما فيما يتصل بوضع الأهداف ورسم السياسات والخطط واتخاذ القرارات ، والأخذ بالبعد المستقبلي ، والعناية بالتقنيات الإدارية الحديثة ، والإفادة من الدراسات الحديثة حول تنظيم العمل وأساليبه(١١) .

وعناية بهذا العنصر ، فإن محور واقع ومشكلات التعليم في الوطن العربي (أحد محاور دراسة مستقبل التعليم في الوطن العربي) الذي يقوم به منتدى الفكر العربي ، يتضمن دراسة مستقلة عن الإدارة التعليمية تحتوي على وصف الهياكل التنظيمية ، والإدارية ، لمؤسسات التعليم العربية على المستوى الوطني (وزارات التربية) ، والمرحلي (عالي ، متوسط ، ابتدائي) ، والقطاعي (مهني ، فني ، أكاديمي) والاعتبارات التي تحكم أنماط الإدارة في عينة ممثلة من أقطار الوطن العربي ، وكذلك وصف لأنماط وآليات ومعايير اختيار المديرين التربويين (الرئيس ، العميد ، الناظر) ومساعديهم ، وأنواع ومستويات تدريب العاملين في الإدارة التربوية ، وأساليب الإدارة السائدة أوتوقراطية ، ديموقراطية ، خليط منها) وغير ذلك(١٢) .

ومع محاولة تحقيق حداثة في المنطلقات الإدارية التربوية في الزمن الحاضر ، وعناية بتدريس الإدارة التربوية في كليات التربية في كل أجزاء الوطن العربي ، وتركيز على البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمسؤولين الإداريين في وزارات التربية والتعليم . وابتعاث أعداد إلى خارج الأقطار العربية لدراسة علم الإدارة ، إلا أن هناك مشكلات في الإدارة التربوية تعد عائقا لنهضة تربوية إدارية منشودة .

ويعبر عن هذا الدكتور/ محمد أحمد الغنام بما يلي : « إن إعطاء أولوية في برامج تطوير النظم التربوية في البلدان العربية ـ وغيرها من البلدان النامية ـ للتجديد أو التحديث الإداري ، مطلب لا توصى به دروس الماضي فحسب وإنما

(١٠) مكتب التربية العربي لدول الخليج ، واقع التعليم في دول الخليج العربي ، دراسة مقدمة إلى منتدى الفكر العربي ضمن أوراق ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي ـ البحرين/ أكتوبر ١٩٨٧ م .
(١١) لمزيد من التفاصيل انظر التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت ـ وزارة التربية ، يوليو ١٩٨٧ م . (تقرير غير مطبوع) .
(١٢) منتدى الفكر العربي ، المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص ٢٦ .

توجبه كذلك ـ وأهم من ذلك ما تعانيه هذه النظم من أوضاع إدارية صعبة تصل به إلى حد « الأزمة » وهذه الأزمة تعبر عن نفسها في ثلاثة أبعاد متصلة هي :

أ ـ قصور الإدارات التعليمية سلفا عن مواكبة التطورات الحاصلة في التعليم واتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة .

ب ـ بعد هذه الإدارات عن مجرى التطور في علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة ، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا في تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها .

ج ـ عجز هذه الإدارات بطبيعتها ـ أي بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة ـ عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة »(١٣)

ـ ثم ماذا ؟

تعرضت الدراسات التالية لهذا التمهيد لجوانب مهمة من التربية ، وعالجتها بموضوعية تامة ، تضمنت اتجاهات في سياسة التعليم العام وبرامجه ، ومناهجه ، تتواءم مع متطلبات المرحلة المقبلة للأمة العربية ، وركزت على جوانب الضعف في ممارسة المؤسسات التعليمية قبل المرحلة الجامعية وسبيل الخلاص منها ، وعلى مؤسسات التعليم العالي وكيف تجابه هذه المؤسسات المستقبل بكل متطلباته ، وتعمل لا على مواكبته وإنما تكييفه والتحكم فيه ، ودور تلك المؤسسات في النهضة العلمية والتنموية . كما أفردت دراسة عن دور التربية غير المدرسية والذي يشمل المجتمع بكل فئاته ويمتد ليشمل الحياة ، وماذا ينبغي من أجل نقله من الهامش إلى لب العملية التربوية ليتكامل مع كل أجزائه النظامية . واستعرضت الدراسة الأخرى واقع التعليم الفني وسبل انطلاقه ، ليؤدي دوره العملي في التنمية المنشودة للمجتمع وضرورة تحرر العقل العربي من مفاهيم سائدة ، تجعل من الأعمال الذي يؤدي لها ذلك النوع من التعليم مرتبه أدنى من الأعمال الأخرى . إن الطريق طويل وإن أول خطواته هذه النظرة الفاحصة التقويمية لما تم ومالم يتم ، وحين يكون تأثير التربية محدود في مسار الأمة في الوقت الراهن ، فإن ذلك لا يعني عدم قدرة التربية على تحقيق ذلك مستقبلا . وبهذا يشير أحد أعلام التربية حين يقول :

إذا كانت الحركة التاريخية للأمة العربية خلال الثلاثين سنة الماضية ـ أقل أو يزيد ـ تدلنا على أن التربية في الوطن العربي أثبتت قدرة محدودة على بناء هذه الأمة وصياغة مستقبلها وفق آمالها ، بل كانت لها تأثيرات جانبية سلبية أحيانا ، فليس معنى ذلك أن التربية في المستقبل القريب والبعيد لا يمكنها أن تضاعف قدرتها على البناء وصنع المستقبل اللاحق

(١٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية « تجديد الإدارة ـ ثورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية ، تقديم محمد أحمد الغنام ، ١٩٨٤ م » .

بالسرعة المرجوة وفي الاتجاه السليم . ذلك رهن بالتغيرات التي تطرأ على العوامل المتحكمة في هذه التربية والمرتبطة بها من الداخل والخارج . صحيح أن بعض هذه العوامل لا يمكن السيطرة عليها من جانب الأمة العربية ، ولا من جانب التربية ـ مثل المتغيرات والأوضاع الدولية . لكن بعضها الآخر ، وهو الذي يعمل عمله المباشر في الوطن العربي يمكن التعويل عليه في تنمية قدرة هذه التربية بالفعل .

فالتربية إذا أخلص لها النظام السياسي في حرية وديمقراطية ، وأخلصت هي له على بصيرة ، وهي إذا وجدت تنظيما شعبيا كفأ ترتكز عليه مثلما تغذيه وتسنده ، وهي إذا أجمع عليها واجتمع لها العمل العربي المشترك الجاد ، وهي إذا استلهمت في نموها الذات الثقافية العربية ، وتجسدت قيمها الأصيلة ، ووعت احتياجاتها وآمالها بـدلا من الانبهار بنماذج غربية أو شرقية ، وهي إذا تحالفت مع وسائل الاتصال والإعلام من أجل بناء عزيز للوطن والمواطن ، وهي إذا مدت بصرها واهتمامها إلى القطاع غيرالنظامي أو غير المدرسي وأعطت أولوية لتعليم الكبار وبخاصة الذين فاتتهم فرصة التعليم المدرسي ، كل هذا مع مراجعة مدروسة لإدارتها وبناها ومحتواها وأدواتها وتشريعاتها وعلاقاتها الداخلية والخارجية . وبخاصة بمواقع العمل في المجتمع ، ومع عزم على التحول من صناعة الكلام إلى بناء الإنسان ، ومع إعادة النظر في دور المعلم وتكوينه ومركزه المادي والأدبي . . إن التربية إذا أصابها وأصابت كل ذلك أمكنها أن تضاعف من قدرتها على التغيير وأن تصحح مسارها وتعوض مافاتها أن تقدمه للأمة العربية في عقود سابقة(١٤) .

إن التربية القادرة على صياغة المستقبل ، هي التربية التي تغرس المفاهيم الصحيحة ، يدركها أفراد المجتمع وتتوجه حياتهم على هدى هذه المبادىء والمفاهيم من :

١ ـ استيعاب القيم الحقيقية والخطيرة للزمن والوقت والعمر ، إذ لا مستقبل لفرد أو أمة لا يؤرقها الوعي بالوقت بل لم تضع نفسها على أول طريق هذا الوعي .

٢ ـ رغبة في العلم قبل العملية التعليمية ومواكبة لها ، فلا قدرة للمتعلم على التعلم دونما محبة له .

٣ ـ إدراك معنى السلام والسعي لتحقيقه ، سلام مع النفس ومع الغير من مجتمعه ، وسلام شامل على الأرض قائم على العدل .

٤ ـ التمسك بالكرامه والدفاع عنها وعدم قبول الذل والهوان ، فلن تقوم قائمة لأمة تمرس أفرادها منذ طفولتهم على الذل والنفاق والجبن .

٥ ـ الوعي بالمعنى الصحيح للسلطة والإدارة ومسؤولية صاحبها أمام الله وأمام ضميره ، وهذا يقتضي أن تغرس التربية فكرة الحساب الدائم للضمير ، وأمة أفرادها تملك ضمائر أقوى من الأهواء الطاغية .

---

(١٤) محمد أحمد الغنام ، « دور التربية في صنع مستقبل الأمة » مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية « التربية الجديدة » ، العدد ٢٣ ، ١٩٨٣ م ص ٢٥ .

٦ ـ الإحساس بالمسؤولية تجاه إعمار الأرض وليس إفسادها وعلى التربية أن تغرس اليقين بأن كل فرد عليه واجب يقوده في كل خطوة وفكرة وإجراء وقرار بأن يكون معمرا .

٧ ـ الفهم لمكانة المال ودوره والمطلوب أن يدرك أفراد الأمة قدرة المال على خدمة الحياة لا أن تسخر الحياة للمال ، وعي بعلاقته الحيوية بقيام الأمم وسقوطها وتحلل أفرادها ، وعلم بالدور الحكيم للمال في مجال الفرد ودنيا الأمة ، بحيث يؤثر ذلك في تعديل مسار الجمع للمال ثم الإنفاق في حياة الأسرة اليومية ثم بتصحيحه لمسار الإنفاق العام .

إن تربية هذه أدوارها قادرة على صنع المستقبل . وإن المستقبل الذي تنشده الأمة لن يتحقق إلا بهذه التربية . إن المستقبل هو ما تفعله الأمة اليوم من حشد للجهود البشرية ، وتمكين العقول وتهيئتها من خلال تربية سليمة ، وبهذا يتم فعل المستقبل البهيج وتتبلور صورته الناصعة .

والله الموفق . . ،

* * *

المراجع

١ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، « استراتيجية تطوير التربية العربية » ، ١٩٧٩ م .

٢ ـ جامعة الملك عبدالعزيز ، « وقائع المؤتمر الأول لإعداد المعلمين » ٨ ـ ١٣ صفر ١٣٩٤ هـ .

٣ ـ جامعة قطر ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، « وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي » الدوحة ، يناير ١٩٨٤ م .

٤ ـ سعيد اسماعيل على ، « الفكر التربوي العربي الحديث » ، عالم المعرفة ١١٣ ، مايو ١٩٨٧ م .

٥ ـ عبدالعزيز عبدالله الجلال ، « تربية السير وتخلف التنمية » ، عالم المعرفة رقم ٩١ ، الكويت ، يوليو ١٩٨٥ م .

٦ ـ الدكتور/ عمر محمد التومي الشيباني ، « تطوير النظريات والأفكار التربوية » ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧١ م .

٧ ـ الدكتور/ فاخر عاقل ، « معالم التربية » دار العلم للملايين ١٩٨١ م .

٨ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل ، مقتضيات القرن الحادي والعشرين » ، ١٩٨٧ م .

٩ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادات التربوية » ، الرياض ، ١٩٨٤ م .

١٠ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « التربية والتنمية الإقليمية » الرياض ، ١٩٨٤ م .

١١ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « معلمو الغد » ترجمة تقرير مجموعة هولمز ، ١٩٨٨ م .

١٢ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « واقع التعليم في دول الخليج العربي » ، دراسة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي ، البحرين/ أكتوبر ، ١٩٨٧ م .

١٣ ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، « التربية الجديدة » ، اعداد ٢١ و ٤٠ و ٤١ ، ديسمبر ١٩٨٠ م ، يناير ، وأغسطس ١٩٨٧ م) .

١٤ ـ منتدى الفكر العربي ، عمان ـ الأردن ، « المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي » ١٩٨٧ م .

١٥ ـ وزارة التربية ـ دولة الكويت ، « التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت » ، تقرير غير منشور ، يوليه ١٩٨٧ م .

١٦ ـ الدكتور/ يوسف عبدالمعطي ، « أمة معرضة للخطر » ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ١٩٨٤ م .

* * *

نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه[1]

أحمد المهدي عبد الحليم[2]

تمهيد :-

لعل أفضل مايمهد لهذه الدراسة ، هو أن نبدأ بتحديد المراد بمصطلح « التعليم العام » الذي أضيفت إليه في عنوان الدراسة مصطلحات السياسة والبرامج ، والمناهج . وسنعرض لمدلول هذا المصطلح والممارسات التى تبني عليه في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم العربي .

أ - في الولايات المتحدة الأمريكية :-

مصطلح « التعليم العام » ترجمة لمصطلح General education وأحدث تعريف له هو : أنه تعليم مقصود ، يراد به تزويد مجموعة معينة من الطلاب بمنهج محوري عام ، يتألف من مجموعة من المعارف والمهارات والقيم . ووصف « عام » لا يشير إلى الطلاب وإنما يشير إلى المواد والخبرات التعليمية التى يتعرضون لها . وليس المصطلح معادلا لمصطلح المدرسة العامة Common School ولا لمصطلح التعليم الأساسي (Purves, 1988 p. 1).

وحين نتأمل هذا التعريف نجد أنه تعريف لفظي ثنائي الطرف ، لم تحدد فيه المعارف والمهارات والقيم ، ولم تعين فيه مرحلة عمرية أو تعليمية لمجموعة الطلاب ، بل إنه ينفي معادلة المصطلح بمرحلة التعليم الأساسي أو المدرسة العامة . وهذا يعني أن مصطلح « التعليم العام » له مقتضيات في كل مراحل التعليم : الابتدائي ، والثانوي ، والعالي أو الجامعي .

---

(١) يجرى التوثيق في هذه الدراسة على وضع ثلاث معلومات بين قوسين : الأولى لقب المؤلف والثانية سنة النشر ، والثالثة رقم الصفحة . وفي نهاية الدراسة يجد القارىء ثبت المراجع مرتبا ترتيبا هجائيا لألقاب المؤلفين .

(٢) الأستاذ غير المتفرغ بكلية التربية - جامعة عين شمس .

وبرغم حداثة هذا التعريف فإننا نجد له سابقات تؤكده ـ فكرا وممارسة في الولايات المتحدة الأمريكية . . كيف ؟

ففي عام ١٨٤٥ م كتب المسؤول الأول عن التعليم في ولاية « الينوى » عما كان يسمى ـ آنذاك ـ مدارس الشعب Schools of People يقول : إنها المدارس التي تتكيف مع رغبات الناس ، وضرورات حياتهم العامة ، وتأخذ في اعتبارها الاهتمامات المادية لهم كما ترعى بعض الاهتمامات العليا لشباب الولاية ، وحكومتها ، وأنها المدارس التي تصمم لتعاون التلميذ بصورة فردية ، وتشجع التلاميذ على النجاح والتقدم في الأعمال التي سيضطلعون بها ، وجعلهم مواطنين أكثر ذكاء .

(Illinois State Board of Education 1972 p. 10)

وكانت الدراسات التي أشير إليها في ذلك المقام هي : الهجاء ، والخط وقواعد اللغة الانجليزية ، والجغرافيا الحديثة ، وتاريخ الولايات المتحدة ومدارس الشعب في ذلك الحين هي ما اصطلح أخيرا على تسميته « المدارس الابتدائية » .

في عام ١٩٨١ اقترح أحد أعلام التربية تعريفا للتعليم العام وكان ذلك في سياق معالجة المصطلح « التعلم العام » Common Learning فوصفه بأنه جزء من نتاج التعليم ، الذي يتوقع أن يحصل عليه من يتركون المدرسة من أساسيات المعرفة وأنماط الفهم التي تجعلهم قادرين على بناء ما تبقى من حياتهم . ودعائمه : الفهم المستوعب للسياسة والاقتصاد ، وطاقة المتعلمين على توسيع عقولهم من خلال الكتب بوصفهم مستهلكين للفنون والآداب ، ومفكرين مستقلين ، ومرشدين لأطفالهم (Hichinger, 1981 p. 119) وفي سياق حديثه عن المواد التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف في المدرسة الثانوية ، ذكر أنّ المواد التي يجب أن تدرس هي منهج المدرسة الثانوية المخطط بعناية فائقة في أوروبا ويشمل : التاريخ ، والجغرافيا ، والأدب ، والرياضيات ، والعلوم ، واللغات الأجنبية ، بشرط أن تعلم بطريقة متدرجة لجميع الطلاب 121 (Ibid. p. 121) هذا ، وبرغم الفاصل الزمني (١٣٦ عاما بين هذين الوصفين للتعليم العام ، فإنه يمكن القول إن مناط التأكيد فيها هو أن الغاية من التعليم العام ، هي الإعداد للحياة ـ ليس عن طريق الإعداد المهني فحسب بتهيئة المواطن في الحياة الفعالة في الثقافة الأمريكية .

وتجدر الاشارة هنا ـ إلى أن « هيتشنجر » يرى في المدرسة الثانوية في أوروبا مثالا يجب أن يحتذى في أمريكا ، وتلقى وجهة النظر هذه اعتراضات كثيرة ، من أهمها ما يلي :

١ ـ أن « التعليم العام » في أمريكا ، تنتظم فيه ، في المدسة الثانوية وفي التعليم العالي مجموعات من الطلاب ينتمون الى أصول ثقافية مختلفة ، « الأقليات في أمريكا » والتصور الذي يعرضه « هتشنجر » لا يلبي حاجات أبناء هذه الأقليات .

٢ ـ أن هذا التصور لا يلبي احتياجات مواقع العمل في الثقافة الأمريكية المعاصرة ، التي تتسم بالتقدم العلمي والتقني .

٣ ـ أن هذه التصور للتعليم العام ، يعكس ظلال الثقافة الغربية بوجه عام ، ويحرم الأمريكيين من التعرف على ثقافات الأمم الأخرى التي تؤدي فيها أمريكا دورا وإن يكن صغيرا (Purves,1988p.5) هذا ، وتدل مراجعة المواد التي تقدم في المدارس الثانوية بوصفها جزءا من التعليم « العام » ، على أن مناهج هذه المدارس تشمل ـ أيضا ـ مواد أخرى هي : التربية البدنية ، وحكومة الولايات ، التدريب على الآلة الكاتبة ، وقيادة السيارات ، والتربية من أجل السلامة Safety Education .

ب ـ في العالم العربي

يمكن القول إن مصطلح « التعليم العام » في البنى التربوية في العالم العربي ، يتحدد في أنه التعليم الذي يقدم في مرحلة التعليم الابتدائي في كل الدول العربية ، وفي مرحلة التعليم الاعدادي في معظم هذه الدول عدا الدول التي أنشئت فيها مدارس للتعليم المهني في مستوى المرحلة الاعدادية (المتوسطة وفي مرحلة التعليم الثانوي ، والتعليم العام في المرحلة الثانوية قسيم للتعليم الفني « الصناعي والزراعي والتجاري » وللتعليم المهني « دور المعلمين ، مدارس الفندقة والبريد ونحوها » .

ولا يتسع مقام هذا التمهيد لاستعراض اهداف التعليم العام في الدول العربية ، وتتبع المواد التي تدرس فيه ، وكلاهما متاح في وثائق كثيرة . ونؤثر محاولة التعرف على أهداف « التعليم العام » كما نصت عليها « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

دعت الاستراتيجية إلى تغير بنية التعليم في البلاد العربية ، للوفاء بالحق الأصيل في التعليم لجميع فئات المواطنين ، ولكي يسهم التعليم في التنمية الشاملة ، ويتلاءم مع مطالب المجتمع العربي ، على أن يراعي في أهدافه شمولها للأهداف القومية والإنسانية ومطالب الكفاية والانتاج .

ونصت الاستراتيجية تحت عنوان « التعليم العام » على أن « هناك حاجة ماسة إلى محور رئيسي من المهارات الأساسية ، والاتجاهات الدينية والخلقية ، وأصول المواطنة ، والاتجاهات السليمة نحو العمل ونحو المجتمع مما يجعل التربية ذات وظيفة حضارية » .

ودعت « الاستراتيجية » تحت عنوان « التنويع في التعليم الثانوي » إلى ضرورة تجريب صيغ جديدة فيه ، وخصت بالذكر .

أ ـ المدرسة الثانوية الشاملة ، ووصفتها بأنها مدرسة شاملة لجميع الطلاب والميادين الدراسية الرئيسية : الفكرية والعلمية والانسانية والاجتماعية والطبيعية والتقنية ، وأنها المدرسة التي تتكامل فيها شخصية الطالب في جوانبها الروحية والفكرية والخلقية والجسمية ، كما تتكامل فيها الدراسات التي يربط فيها الفكر بالعمل ، وتتكامل فيها الجوانب الانسانية والاجتماعية مع الجوانب الطبيعية والتقنية تأكيدا لتكامل المعرفة ، وهي المدرسة التي تتوثق صلتها بالمجتمع تأثرا بخير ما فيه ، وتأثيرا في تقدمه .

ب ـ المدرسة التقنية ، ووصفت بأنها المدرسة التي يعنى فيها بالتأكيد على اقتران الفكر بالعمل ، والاعتماد على العلم والتقنية وتطبيقاتها في الحياة ، كما أنها تعنى بالاتصال بمؤسسات الانتاج والاسهام في مطالبها ، والاستفادة من إمكاناتها . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩ ، ص ٢٥٨ » .

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول : إن مصطلح « التعليم العام » في تصور الاستراتيجية » ، مصطلح « يجب إعماله في مرحلتي التعليم الابتدائي ، والتعليم الثانوي بنوعيه الشامل والتقني « تأمل مقولة اقتران الفكر بالعمل عند الحديث عن المدرسة التقنية » . كما يمكن القول إن مصطلح « التعليم العام » في رؤية الاستراتيجية مطابق ـ في الشكل فقط ـ لما أوردناه عنه في الفكر التربوي الأمريكي ، بمعنى أنه تعليم مقصود ومنظم ، يتم في سياق ثقافي واجتماعي واقتصادي معين ، ويهدف إلى إكساب الطلاب رصيدا عاما مشتركا من المعارف والمهارات والقيم من شأنه أن يؤدي الى تنمية شخصياتهم ، وإلى زيادة فاعليتهم العقلية والاجتماعية والمهنية وبالتالي يسهم في التنمية الشاملة .

وأحسب ـ عند هذا الحد ـ أننا وصفنا الوعاء « التعليم العام » فماذا عن مضمون ما يحتويه الوعاء ، وما الاتجاهات الحديثة التي يراها كاتب الدراسة بشأنه ؟ ننتقل الآن إلى محاولة الإجابة عن هذا السؤال

أولا : في سياسة التعليم العام

١ ـ الاتجاه نحو تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها

أشرنا ـ قبلا ـ إلى أن التعبير اللفظي عن أهداف التعليم العام في العالم العربي ، يمكن أن يكون مطابقا للتعبير اللفظي عن أهدافه في الولايات المتحدة الامريكية مثلا ـ أو لأهدافه في أي بلد آخر والتعبير اللفظي يمثل رموزا تختلف مدلولاتها من ثقافة الى ثقافة أخرى . وقد أدى هذا التشابه اللفظي الى كثير من الخلط والتلبيس في مسيرة التعليم العام في البلاد النامية . وتمثل هذا الخلط ، في أن الدول النامية ظلت أسيرة النظام التعليم الاستعماري الذي أنشيء فيها قبل تحقيق استقلالها عن الدول المستعمرة . وتشير الدراسات العالمية المقارنة إلى أن كثيرا من الدول النامية ـ بحلول عام ١٩٨٠ ـ قد غدت معرضا عالميا كبيرا ، لأشتات من النماذج والفلسفات والنماذج التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم الصناعي مرتدية شعارات التجديد أو التحديث أو التطوير .

وتؤكد هذه الدراسات أن هذه التنظيمات والنماذج المستوردة ، لم تفلح في تشكيل النظام التعليمي في الدول النامية بصورة تجعل التعليم متكيفا مع الاحتياجات الخاصة لهذه الدول ، وملائما لظروفها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية « كومز ، ١٩٨٧ ترجمة حربي وآخرين ، ص ١٠١ ـ ١٠٢ » .

وتقرر هذه الدراسات ـ أيضا ـ أن الدول النامية قد أخذت النموذج السائد في غرب أوروبا وفي أمريكا ، وطبقته في مستويات التعليم المختلفة ، ونسيت الدول النامية أن هذا النموذج قد طور ـ أساسا ـ تحت ظروف تاريخية واجتماعية وثقافية معينة ، وأن هناك شكا كبيرا في مدى صلاحية تطبيعه في المواقع الاجتماعية الثقافية الجديدة في الدول النامية « حسين ترجمة الرشيد ، ١٩٨٨ » .

هذا والاتجاه الحديث في فلسفة « التعليم العام » ، هو جعل هذا التعليم أداة لتأكيد الهوية الثقافية وتجديدها . وهذه مقولة تحتاج إلى توضيح بقدر ما تسمح به مقتضيات هذه الدراسة .

الثقافة مفهوم تجريدي لا يمكن لمسه ، وإنما يستدل عليه بما هو كائن في عقول الناس ووجدانهم من معتقدات وقيم وطموحات وإنجازات .

والثقافة ـ أيضا ظاهرة إنسانية في جوهرها تكتسب بالتعلم والمحاكاة ، ولا تورث بطريقة بيولوجية ، وقد هيىء للإنسان أن يؤسس النظم الثقافية بفضل ما وهبه الله من خصائص وإمكانات : بعضها عقلي ، يتمثل في قدرة الإنسان على التفكير والتذكر ، والتخيل ، والتفسير ، والتعليل ، والتدبر ، والتخطيط والتجريد ونحوها من العمليات العقلية ، وبعضها اجتماعي نفسي ويتمثل في حاجة البشر ـ فرادى ومجتمعين ـ إلى التواصل مع بعضهم بعضا ، وإلى الاعتماد المتبادل لسد حاجات اجتماعية ، تقلل من مظاهر الصراع والاصطدام فيما بينهم ، لتحقيق غاية اجتماعية كبرى ، هي تماسك الجماعة الثقافية واستمرار الثقافة ، بصورة تتجاوز فيها حياة الجماعة حياة الذوات الفردية فيها .

الثقافة ـ على النحو الذي أوضحنا ـ ليست مجرد شيء ينتمي إليه الأفراد ، وإنما هي رموز لأشياء يملكونها (Said 1983p.9) تتمثل في تصورات أبناء الثقافة الواحدة للكون وخالقه ، وللحياة وغايتها ، ومكانه الإنسان في الكون ودوره فيه ، كما تتمثل في المعتقدات والقيم التي يؤمنون بها ، فتدفعهم إلى العمل والكفاح والتضحية والصبر على المكاره لتحقيق حياة فاضلة يتطلعون إليها ، ويجاهدون في سبيلها ، وإن لم تتحقق بصورة كاملة ، وتتمثل الثقافة أيضا في النشاط المعرفي والفكري السائد بين أبناء الثقافة سواء في ذلك موضوعاته ، ومحتوياته ، وطرائق التفكير المستخدمة فيه ـ هذا بالاضافة إلى ألوان الإبداع الجمالي والفني التي تفرزها الثقافة ، وتؤثرها الجماهير الواسعة من أبناء الثقافة على ما عداها في الاستمتاع ,

وتؤكد بعض الدراسات الحديثة أن الثقافة تؤدي دورا جامعا ، تصهر فيه من ينتمون إليها ، وتسِمُهم بحيسم أحد ، يتجاوزون به علاقات الانتماء الأسري ، كما تؤدي الثقافة دورا مانعا أو فارقا ، يتمثل في تمييز أبناء كل ثقافة عن أبناء الثقافات الأخرى « والتمييز لا يعني الامتياز » وفي تحديد المفاهيم والقيم والممارسات الخارجية عن الثقافة ؛ (Ibid) هـذا ، ووحدة الثقـافة لا تعني أن تتـطابق كل فئـاتها في المعـارف والمشاعـر والاتجاهـات والسلوك وألوان التـذوق والاستمتاع . وهذا يعني تنوع الثقافات داخل الثقافة الواحدة تبعا لاعتبارات المهنة ، والجنس ، والموقـع الجغرافي والتنشئة الاجتماعية ، وفرص التعليم المتاحة لفئات مختلفة داخل الثقافة الواحدة .

وتؤكد الأدبيات الحديثة في التربية ، على ضرورة ربط التعليم العام في أهدافه ومناهجه بالتنمية الثقافية ، واتخاذه وسيلة إلى غاية كبرى ، جماعها تحرير الطاقات العقلية والاجتماعية والوجدانية لكافة من ينتظمون في التعليم ، وتطوير قدراتهم على المشاركة الفعالة في تحديد غايات مجتمعاتهم ، وجعلهم قادرين على الاسهام في تحقيق هذه الغايات .

وتتحدث هذه الأدبيات بصورة واسعة ومكثفة ، عن مفهوم التعليم الثقافي أو « اللاأمية الثقافية » (Cultural Literacy) « راجع : Westbury and Puryes (eds) 1988 » واستأذن في تأجيل الحديث عن هذا المفهوم الآن ، على أن أفصل القول فيه عند الحديث عن برامج التعليم العام ومناهجه .

وأكتفي هنا بالقول ، أن بعض الأدبيات التربوية الحديثة نسبيا ـ توشك أن تحصر هذا المفهوم في تعلم « اللغة القومية » . بوصفها أبرز متطلبات الثقافة القومية ، وبوصفها ـ أيضا ـ أداة التعلم ووسيلة التعليم ، في كل الأنظمة المعرفية أو مجالات المعرفة التي يتعرض لها الطلاب في التعليم العام (Weinreich 1963) .

وتأسيسا على وجهة النظر هذه ، وفي سبيل تبرير مقولة أن اللغة القومية هي محور التعليم العام ، يقول المتخصصون : إن اللغة القومية تؤدي ثلاث وظائف تعتبر المحور الأساسي في « اللاأمية الثقافية »Kadar-Fulop in Press وذلك على الوجه التالي :

ـ اللغة وسيلة فعالة في التواصل الثقافي ، إذ من شأن إتقان تعليمها أن يجعل الفرد قادرا على التواصل مع أبناء ثقافته . بصورة يتخطى فيها حدود الزمان والمكان ، وعلى استيعاب التراث الثقافي لأمته في مجالات المعرفة المختلفة . وأداء اللغة لهذه الوظيفة على أكمل وجه ، يقتضي أن يتعلم الطلاب في التعليم العام المعايير الثقافية للغة في أنظمتها المختلفة : النظام الصوتي ، والنظام الصرفي ونظام الدلالات ، والقواعد والاجراءات التي تتحكم في التواصل اللغوي الشفهي والتحريري في اللغة القومية .

ـ إن تعليم اللغة يسهم في تنمية ولاء المتعلمين للثقافة ، ويجعلهم يتقبلون ويقيّمون معاييرها ، كما أنه يغرس فيهم الرغبة في الحفاظ على اللغة ، والحرص على تنميتها .

إن تعليم اللغة يؤدي دورا هاما في نمو الفرد ، فبمجرد أن يتقن الفرد لغته القومية ، وينمي فيه الولاء للغة وثقافتها ـ فإنه يستطيع أن يستخدم مهاراته اللغوية والعقلية في التفكير المستقل ، وتحسين الذات وهذه الوظيفة ـ فيما نظن ـ هي ما قصد إليه « فيجوتسكي » حين قال إن تقدم النمو الفكري للطفل ـ في الواقع ـ يبدأ من المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، وينتهي بتكوين ذاته ، وبلورتها (Vygotsky 1956) .

ويجدر بنا أن نؤكد أن الاتجاه الذي نتحدث عنه بشأن أن يكون التعليم العام وسيلة الأمة العربية لتأكيد هويتها الثقافية ، لا يعني بأية حال « الانغلاق الثقافي » ، فتاريخ الثقافة العربية ـ عبر العصور ـ يؤكد عراقتها ، كما يؤكدها تأثيرها في كثير من الثقافات في أجزاء متباعدة في العالم ، وتأثرها بهذه الثقافات وقابليتها الفريدة للتطور والتحديث ، في كل ما يخص الشؤون الدنيوية المتغيرة في حياة البشر « عبد الحليم ١٩٨٦ » .

كما أن تجديد الهوية الثقافية « لا يعني التبعية التربوية ، أو ذوبان ذاتية الثقافة العربية في الثقافات الأخرى تحت شعارات : التجديد أو التحديث أو التطوير أو العصرنة ، ولكنه يعني أن تحتفظ الثقافة العربية بخصوصياتها ، وأن

تواكب ـ في الوقت ذاته ـ متطلبات التطور المعاصر الذي أحدثه الانفجار المعرفي ، والثورة التقنية ، والثورة في نظم التواصل والمعلومات .

ومما يلفت النظر ويشد الانتباه ، أن يجد المرء في وثائق الدول العربية عن التعليم وتطويره مقولات ، تتصف بالجودة والحكمة والبلاغة عن دور التعليم في تأكيد الذاتية الثقافية العربية الاسلامية ، وفي بناء الشخصية العربية الاسلامية المعاصرة « مثلا : سرور ، ١٩٨٧ ، ص ٩٤ : ٩٥ » ومثل هذه المقولات ضروري جدا ، ولكنه غير كاف ، وانتقال ما ترمز إليه المقولات الخاصة بتأكيد الذاتية الثقافية وتجديدها ، ـ في التعليم العام ـ من المستوى النظري والفكري إلى مستوى الممارسة والتطبيق العملي يقضي إجراءات كثيرة ، وهذه الاجراءات لم تلق بعد اهتماما من المسؤولين عن تطوير التعليم العام في البلاد العربية .

نحو صيغة جديدة في سياسة تطوير التعليم العام
« من الصيغة الصناعية التقنية الى الصيغة الثقافية الأيكولوجية »

تزخر أدبيات التربية الحديثة ، بالدعوة إلى تبني صيغة Paradigm جديدة في محاولات تطوير التعليم أو إصلاحه ، وقد أسست الصيغة الجديدة على نتائج دراسات علمية ، أجريت على مؤسسات التعليم « المدارس والجامعات » في الولايات المتحدة الأمريكية بدأت في نهاية عقد الستينيات ، واستمرت خلال عقد السبعينيات وأوائل الثمانينيات ، وتم نشر نتائج هذه الدراسات ، وبلورة الصيغة التي انبثقت عنها في مصادر كثيرة راجع مثلا
Sarason : 1982, Baldridge and Deal (eds) 1983 Goodlad, 1984).

وسوف نحاول هنا إيجاز المعالم الرئيسية للصيغة التقليدية في تطوير التعليم العام ، والتي توصف بأنها « **الصيغة التقنية الصناعية** » . Industrial - Technological Paradigm"

ثم ننتقل بعد ذلك ، إلى توضيح أساسيات الصيغة الحديثة في تطوير التعليم . تلك الصيغة التي يتعامل فيها مع مؤسسات التعليم على أنها نسق ثقافي أيكولوجي "Culture Ecosystem

الصيغة الصناعية التقنية في تطوير التعليم :

تعتمد هذه الصيغة على مجموعة من الافتراضات الأساسية ، في تصور نظام التعليم ، وفي كيفية تطويره أو إصلاحه ، ومن أبرز هذه الافتراضات ما يلي :

١ ـ تصور التعليم « نظاما » مطلقا :

ينظر إلى التعليم في هذه الصيغة على أنه نظام مطلق قوامه : مدخلات "Inputs" ـ ومخرجات "Outputs" ـ

وعمليات "Processes" . وأن النظرية العامة في تحليل النظم التي طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير نظم المؤسسات العسكرية ، والصناعية ، والتجارية ومؤسسات الخدمات كالمستشفيات « مثلا » يمكن أن تكون ذات فائدة كبيرة في إصلاح نظام التعليم أو تطويره .

وقد نقل هذا التصور من مجال الصناعة وإدارة الأعمال في أمريكا إلى مجال التعليم ، ونقلت معه إلى التعليم مفاهيم وتنظيمات ثبت نجاحها مبدئيا في مجالات الصناعة وإدارة الأعمال ، ومن أكثر هذه المفاهيم شيوعا : مفهوم المحاسبية Accountability والتعليم المؤسس على الكفايات (Competency-Based Education) والادارة بالأهداف (Management by Objectives) والادارة العلمية (Scientific Management) ، ونظام التخطيط والبرمجة والميزانية (PPBS) ونظام التوصيل Delivery System .

هذا وقد دلت نتائج الأبحاث الحديثة على فشل هذا التصور ، حيث أكدت أن ممارسات إصلاح التعليم التي تحكمها استراتيجية المقولة الشائعة في تصور العمل في المصانع والشركات على أنه « مدخلات ـ عمليات ـ مخرجات » لم يكتب لها النجاح ، ودعت إلى ضرورة العدول عن الصيغة الصناعية التقنية « في تطوير التعليم
(Sirotnik, 1987, pp. 14-62)

وتشير دراسات أخرى إلى خطأ تصور النظام التعليمي على أنه معادل لنظام المصانع ، الذي يتصف بوثاقة الصلة بين مكوناته (well-Coupled System) .

وتؤكد أن نظام التعليم نظام هش ، وأن الصلات بين مكوناته تتسم بالتراخي (Loosely-Coupled System) . وقد فصلت القول في هذا الصدد في دراسة أخرى « عبدالحليم ، ١٩٨٨ ، ٩ ـ ١٨ » .

٢ ـ فرض الاصلاح أو التطوير من أعلى :

وتستند الصيغة « الصناعية ـ التقنية » ـ في تطوير التعليم إلى افتراض ثان ، مغزاه أن إصلاح التعليم يمكن أن تجدي فيه صيغة علوية متسلطة ، وذلك حيث يقوم من هم في قمة السلطة التشريعية أو من هم في قمة السلطة التعليمية أو كلاهما بوضع استراتيجية إصلاح التعليم ، ورسم خطة هذا الاصلاح ، وتحديد إجراءاتها ثم يوجهون مرئياتهم للإصلاح في صورة قوانين ولوائح وتعليمات ، إلى من هم في وسط البناء التعليمي ومن هم في قاعدته ، ليقوموا بتنفيذها ويتولى أهل القمة متابعتهم ، ومراقبة أدائهم ومحاسبتهم .

وهكذا تفترض هذه الصيغة ، أن الاصلاح يجب أن يتخذ نموذجا خطيا من أعلى الى أسفل ، حيث يتولى أهل القمة مهمات تحديد الأهداف ، ووضع الخطط ، وتحديد المهام والأعمال في كافة جوانب العملية التعليمية ويقوم من هم دونهم بتنفيذ ما تفرضه السلطات المركزية .

وتدل الدراسات العالمية المقارنة على فساد هذا الافتراض . وتقرر أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتم بمجرد الأمر والنهي ، حتى في بلد يحكم عسكريا ، ويكون احتمال ذلك أقل في أي بلد حر ومنفتح على العالم . (كومز ، ترجمة حربي وآخرين ، ١٩٨٧ ، ص ٤٧) .

وتؤكد دراسات حديثة أخرى أن فرض سياسة إصلاح التعليم ، قد يؤدي في أفضل الأحوال إلى إصلاح بطيء وقد لا يؤدي إلى أي إصلاح إطلاقا . (Goodlad 1984, p. 31)

٣ ـ النمط الرأسي للعلاقات في مهنة التعليم :

ويتسق مع الافتراضين السابقين ، ويكملها افتراض ثالث تتبناه الصيغة الصناعية التقنية في تطوير التعليم . ومغزاه أن العلاقات داخل بيئة العمل التربوي ، أصبحت علاقات رأسية تنساب فيها التعليمات والتنظيمات والقواعد والاجراءات من المراكز العليا في السلطة ، إلى قواعد العاملين في المدارس والمؤسسات التعليمية .

هذا وتؤكد نتائج دراسات كثيرة (Goodlad 1975 Sarason 1982 Goodlad 1984) خطأ هذا الافتراض وتزكي نقيضه ، وهو ضرورة النظر إلى العلاقات في مجالات العمل التربوي المهني على أنها علاقات أفقية ، لا تتعالى فيها فئة من فئات المعنيين بالتعليم على فئة أخرى ، للوجاهة السياسية والاجتماعية والعلمية أو التكنوقراطية .

هذا بالاضافة الى أن الخط الرأسي التسلطي في العلاقات التربوية ، من شأنه أن يسبب احباطات كثيرة للعاملين فعلا في الممارسات التعليمية (الموجهون والمديرون والمعلمون) وأن يقلل ثقتهم في أنفسهم ، وأن يحفزهم الى مقاومة الاصلاح بوسائل شتى . وقد سوغ هذا الوضع لبعض الباحثين ان يصف ثقافة المدرسة بأنها ثقافة تتسم بالمقاومة ، حيث لم يجدوا دليلا كافيا على أن المعلمين لديهم حتى مجرد الرغبة في الاصلاح الذي تفرضه السلطات العليا في قمة العمل التربوي ، سواء أكان ذلك الاصلاح موجها الى اعادة تركيب بنية التعليم ، او الى احداث تغييرات في طرق التعليم داخل الفصول الدراسية . (Heckman, 1988, p. 66) .

وهذا الموقف تعبر عنه رسالة معلم مصري نشرت في صحيفة الأهرام القاهرية يوم ١٩٨٨/٣/٩ تحت عمود « مجرد رأي » الذي يحرره صلاح منتصر يقول المعلم في رسالته استجابة لما يحاول وزير التعليم في مصر فرضه من اصلاحات .

« أنا أرى أن السيد الوزير يفكر بطريقة استفزازية وارستقراطية ابعد ما تكون عن جوهر العملية التعليمية » .

واختتم الحديث عن هذا الافتراض الذي تنظم فيه العلاقات داخل العمل التربوي بصورة رأسية بتأكيد أنه مجاف لمجرد الفهم العام ، ولنمط العلاقات السائد في تطوير مهن اخرى كالطب والهندسة ، وانه يهمل نتائج بحوث كثيرة اجريت في مجالات مثل : التخطيط للتغيير ، وسيكولوجية التغيير ، وادارة التغيير ، وسيكولوجية الجماعات بعامة والمهنية منها بخاصة والتربوية منها بصورة اخص .

وتقضي واجبات الأمانة العلمية والمهنية ان اؤكد ان الصيغة الصناعية ـ التقنية » في تطوير التعليم ، هي الصيغة المعتمدة في المحاولات الجارية لاصلاح التعليم في بعض البلاد العربية (الأردن ومصر والكويت) . وذلك على النحو الذي أوضحته في مكان آخر (عبدالحليم ، ١٩٨٨ ، ص ٩ ـ ١٩) .

*** الصيغة « الثقافية » ـ الأيكولوجية »**

نشأت هذه الصيغة نتيجة لدراسات استمرت سنوات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية ، بدأت منذ اواخر عقد الستينيات في القرن الحالي وحشد لها عدد كبير من المفكرين والباحثين . وكانت بؤرة الاهتمام في هذه الدراسات ، هي معرفة طبيعة النشاط التعليمي الذي تنهض به المدارس والجامعات ، والكشف عن القوى والمتغيرات المختلفة التي تشكل هذا النشاط ، وتقدير مدى فاعلية كل منها . وأجريت الدراسات في الأعم الأغلب ـ تحت عنوان Study of Schooling . وهذا يعني ان هذه الدراسات عمدت في دراسة التعليم ، الى المواقع العملية التي يتم فيها التعلم (المدارس) وافترض في هذه الدراسات ـضمنياـ أن كافة الهيئات الأخرى المعنية بالتعليم ، سواء في الحكومة الاتحادية ، أو في حكومة الولايات او في المناطق والأقسام التعليمية ـ أقول أفترض في هذه الدراسات ان كل هذه الهيئات ، والأجهزة تؤدي خدمات داعمة للوظائف التي تقوم بها المدارس ، وأن الأثر الحقيقي لجهود هذه الهيئات ـ سواء أكان أثرا إيجابيا أو سلبيا ـ يمكن التعرف عليه ، من خلال دراسة العمليات التي تجري في المدارس ذاتها . وأسفرت الدراسات عن وصف المدرسة والمدارس بأنها « نسق ثقافي أيكولوجي » وذلك على النحو الذي سنوضحه .

ويجدر بنا أن نبدأ بالاشارة الى أن تصور المدارس على أنها نسق ثقافي أيكولوجي « يناقض بصورة حاسمة ـ في افتراضاته الأساسية ، وفي كافة الوجوه والاجراءات التي ينبغي اتخاذها لتطوير التعليم ـ الصيغة « الصناعية ـ التقنية » التي أسلفنا الحديث عنها ، والتي تعتمد في تطوير التعليم على مقولة النظرية العامة للنظم (مدخلات ـ عمليات ـ مخرجات) .

لقد استخدم أسلوب تحليل النظم في مجالات التربية منذ منتصف الستينيات في القرن الحالي ، وكان مؤلف الدراسة الحالية أول من وظف هذا الأسلوب في محاولة لتطوير « نموذج لنظرية المنهج وممارساته » (Abdel-Halim, 1965) [٣] .

واستخدم هذا الأسلوب ـ أيضا ـ في الدراسة العالمية المقارنة التي قام بها « فيليب هـ كومز » ونشرت تحت عنوان « أزمة التعليم في عالمنا المعاصر : تحليل منظومي » عام ١٩٦٨ « ونشرت ترجمتها العربية (كاظم وجابر ، ١٩٧١) . وتجدر الاشارة الى أن « كومز » قد عدل عن إستخدام أسلوب تحليل النظم في دراسة تالية أعدها ١٩٨٥ ، وتم نشر ترجمتها العربية تحت عنوان « أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات (ترجمة حربي وآخرين ، ١٩٨٧) ، ووصف « كومز » أسلوب تحليل النظم الذي استخدم في دراسته الأولى ، بأنه أسلوب كانت له جاذبيته الخاصة آنذاك ، وأنه قد

(٣) تزامن مع جهد المؤلف ـ آنذاك ـ حديث ألقاه James B.Macdonald تحت عنوان : Curriculum Theory في اجتماع عقد لأساتذة المناهج (فلوريدا ، ١٣ ابريل سنة ١٩٦٤) .

وجه اليه نقد كثير ، من قطاعات مختلفة من المهتمين بالتعليم سواء في الدول الغربية الرأسمالية وخاصة الأكاديميين أنصار اليسار الجديد في الولايات المتحدة ، أو الدول ذات الأنظمة الشيوعية والاشتراكية .

وأوجز فأقول ان الصيغة « الصناعية ـ التقنية » في تطوير التعليم قد اصبحت تمثل فكرا تربويا متخلفا ، وأن هناك دعوات ملحة الى ضرورة التحول عن هذه الصيغة الى الصيغة الجديدة ، التي ينظر فيها الى مدارس التعليم على أنها « نسق ثقافي أيكولوجي » .

ووصف المدرسة أو المدارس في هذه الصيغة بأنها « نسق » يعني أنها تمثل منظومة معقدة ، تتعدد مكوناتها ، وتختلف وظائفها ، وتتباين العمليات الداخلة فيها ، وأنها برغم هذه التعقيدات قابلة للفهم والتحليل والتشخيص والتطوير ، فهي إذن « نظام » نعم ، ولكنه نظام ليس مماثلا لنظام المصانع والمؤسسات الاقتصادية والتجارية .

ولهذا جاء الوصف الثاني « ثقافي » فماذا يعني هذا الوصف ؟

هذا الوصف يعني ، أن المدارس في كل بلد من بلاد العالم تمثل ثقافة ، وهذه الثقافة تميز المدارس في الصين عن المدارس في اليابان أو في أمريكا أو في مصر وأن كل مدرسة في أي بلد ، تمثل ثقافة خاصة بها . وان اتفقت مع المدارس الأخرى في الهياكل المظهرية العامة ، كالبناء والمعامل والمناهج ونوعية المدرسين . كيف ؟

إن وصف المدرسة ، أي مدرسة ، بأنها « ثقافة » يعني أن مجموعة البشر في هذه المدرسة (الطلاب والمعلمون) لديهم مجموعة من : المعتقدات والقيم والمثل والاتجاهات ، والاهتمامات والمعارف ، ووجهات النظر ، والعادات والفكر وفي العمل . وأن هذه المنظومة الثقافية (إن شئت) هي التي تدفع هؤلاء البشر الى النهوض بأعمال بذاتها ، والعزوف عن أعمال اخرى ، وتقبل بعض الأفكار والتحمس لها ، ورفض بعض الأفكار ومقاومتها . واستنادا الى هذه المقولة ، كان وصف المدرسة والمدارس بأنها نظام « ثقافي » وأن تطويرها لا يمكن أن يتم إلا اذا فهمت ثقافتها فهما حقيقيا . وفي عبارة أخرى تقول أن الخطوة الأولى في إصلاح التعليم ، هي محاولة إحداث تغيير في ثقافة المدرسة بوسائل شتى سنشير اليها في مكان تال ـ ونكتفي هنا بالقول ان الفرض والاملاء والهيمنة وسائل غير مجدية في تغيير هذه الثقافة .

وننتقل الآن الى الوصف الثالث « أيكولوجي » لنقول انه يعني أن كل مدرسة تحل في بيئة طبيعية ، وتكتنفها بيئة اجتماعية ، وأن مكونات هذه البيئة بشقيها تؤثر سلباً وإيجاباً في التوقعات من المدرسة وعلى أداء العاملين في المدرسة ، وتعني بهم الطلاب والمعلمين ، وتضم هذه البيئة الطبيعية ـ الاجتماعية ، متغيرات ذات أثر في انجازات العاملين فيها من أبرزها : الموقع الجغرافي للمدرسة ومبانيها وامكاناتها وتجهيزاتها ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر التي ينتمي اليها التلاميذ ، وحجم المدرسة ، ومدى الدعم الذي تلقاه المدرسة من مجتمعها المحلي بعامة ومن مؤسسات الخدمات فيه بخاصة .

فمدارس الكفور والعزب في ريف مصر (مثلا) تختلف في هذه السمة عن مدارس العاصمة ، والمدارس في البادية تختلف عن مدارس الحضر ، والمدارس في المدن الساحلية تختلف عن نظيراتها في المدن غير الساحلية ، والمدارس في المجتمعات الحديثة ومواقع استصلاح الأراضي تختلف عن المدارس في المواقع القديمة المستقرة وهكذا .

ولا يحسبن أحد من القراء أن الأوصاف الثلاثة التي توسم بها الصيغة الجديدة التي تدعو الى بنيتها في تطوير التعليم ، هي افرازات لفكر نظري محض ، وإنما هي نتاج لمشاهدات وفحوص علمية تعددت فيها ادوات البحث ، وأجريت في الواقع العملي لحركة التعليم في المدارس ، ثم حولتها عقول حادة وجادة ومخلصة وأمينة الى المستوى المعرفي الذي عرضناه ، والذي يمكن اتخاذه دليلا للعاملين على تطوير التعليم في البلاد العربية .

ولن يسمح سياق هذه الدراسة ، بإيراد أمثلة كثيرة لنتائج البحوث التي أدت الى افراز هذه الصيغة « التعليم في المدارس » نسق ثقافي أيكولوجي . وقد يكون كافيا أن أعرض بعض النتائج لدراسة استمرت عدة سنوات تحت عنوان Study of Schooling قادها وأشرف عليها واحد من أبرز رجال التربية في امريكا ، وأكثرهم شهرة ، وأغزرهم خبرة بالقضايا الجدلية في شئون التعليم هو « John I. Goodlad » .

أجريت الدراسة على عينة كبيرة من المدارس الابتدائية والثانوية ، اختيرت من أقاليم مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية ، واختلفت المدارس من حيث الحجم ، ومن حيث المستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي للأسر التي ينتمي اليها الطلاب ـ وشملت الدراسة ١٠١٦ فصلا دراسيا ، ضمت ١٧١٦٣ طالبا ، واستقطبت فيها ـ بطرق شتى ـ آراء ١٣٥٠ معلما ومعلمة ، ووجهات نظر ٨٦٢٤ من آباء الطلاب ، وأمهاتهم .

ونشرت نتائجها تباعا ، في تقارير فنية بلغ مجموعها خمسة وثلاثين تقريرا ثم صدر بشأنها كتاب شامل (Goodlad, 1984) .

وفيما يلي نعرض بعض نتائج الدراسة كما أشير اليها في بعض المصادر المتعلقة بها (Goodlad, 1984, Ch. 8, Heckman, 1988, pp. 63-78) .

هناك أوجه شبه كثيرة بين المدارس من حيث المظهر المادي العام ، وذلك على النحو المماثل في المظهر العام المشترك لمؤسسات الخدمات كمكاتب البريد والمستشفيات . ـ هناك أوجه كبيرة من الشبه في المدارس بين المناهج والكتب والتنظيم المدرسي وممارسات التعليم .

* عند تصنيف المدارس الى مدارس جيدة في أدائها ـ بصفة عامة ـ ومدارس ضعيفة في أدائها اتضح أن المدارس الجيدة هي المدارس التي تتصف بالصفات التالية : ـ

* المدارس التي أتيحت لها قيادة إدارية رشيدة ، تتصف بالقدرة على معالجة ألوان الصراع التي تنشأ بين المعلمين والادارة ، أو بين المعلمين بعضهم بعضا أو بين المعلمين والطلاب ، أو بين الطلاب بعضهم بعضا بطريقة إنسانية ديمقراطية .

* المدارس التي تحرص ادارتها على اتاحة فرص واسعة للمعلمين والمعلمات لمناقشة المشكلات التي تخص المدرسة ، والاسهام في اتخاذ القرارات وفي تنظيم اعمال المدرسة .

* مدارس يحرص فيها مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس ، على أن يسود فيها جو من الاحترام والمودة والثقة المتبادلة ، ويسعى كل فرد فيها الى طلب العون من الآخرين دون حرج ، وفي عبارة أخرى قيل أنها المدارس التي يبدو فيها الشعور بالتضامن والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضا ، وبينهم وبين الطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا .

* المدارس التي تلتزم في انجاز أعمالها بوضع نظام لأولويات العمل فيها ، يسهم فيه كل أعضاء هيئة التدريس ، ثم يلتزمون به ، بحيث لا يجوز الانتقال الى مجال من مجالات العمل إلا بعد إنجاز ما هو أهم منه في ترتيب الأسبقيات .

* المدارس التي تزيد فيها العناية بالمناخ الأكاديمي أكثر من العناية بالمباريات الرياضية ومناسبات الترفيه .

* المدارس التي تزداد فيها الصلات بين المدرسة والأسر التي ينتمي اليها الطلاب ، وتستغل هذه الصلات بطريقة علنية منتظمة .

* المدارس صغيرة الحجم ، من حيث عدد الطلاب المقيدين فيها ، سواء أكانت في الريف أو في المدن أو في الضواحي . هذا ، والنمط العام الذي كشفت عنه الدراسة بالنسبة للمدارس ضعيفة الأداء ـ بوجه عام ـ يصفها بأنها مدارس تتسم بالسمات التالية مجتمعة : مدارس المدن ، ذات الحجم الكبير (مقيسا بعدد الطلاب المقيدين فيها) وينتمي معظم طلابها الى الأقليات التي تعيش في أمريكا ، وتتصف أسر طلابها بتدني مستواها الاقتصادي ـ الاجتماعي والتعليمي .

هذا وتجدر الاشارة الى أن نتائج هذه الدراسة ، أوضحت أن السمات الفردية للمعلمين والمعلمات وهي : السن ، ومستوى التعليم ، والتوجه السياسي ، والجنس ، وعدد السنوات التي قضاها المعلم أو المعلمة في مهنة التدريس ، ليست عوامل حاكمة في تمييز المدارس التي وصفت بأنها جيدة الأداء ، والمدارس التي وصفت بأنها ضعيفة الأداء .

نعتقد أن فيما قدمناه هنا من نتائج الدراسة ، ما يؤكد المقولة التي بنيت عليها الصيغة الجديدة التي ندعو إليها في فهم طبيعة عمل المدارس ، وهي أن المدارس ، وان تشابهت في مبانيها ومناهجها ، وممارسات التعليم فيها تختلف في ثقافتها ، وأن العناصر المختلفة لهذه الثقافة ذات أثر كبير في مستوى أداء المدرسة . وتأسيسا على هذا نقول : إن عملية تطوير التعليم في البلاد العربية ينبغي أن تتحول من الصيغة « الصناعية ـ التقنية » الغالبة الى صيغة جديدة ، جوهرها ان مدارس التعليم تمثل نمطا ثقافيا أيكولوجيا .

هذا ، والسؤال الذي يتبادر الى الذهن الآن هو كيف يسار الى هذا التحول ؟ ونجيب عنه في الجزء التالي : ـ

الافتراضات الأساسية في الصيغة الجديدة ومقتضياتها في تطوير التعليم :

تستند الصيغة الجديدة في تطوير التعليم الى مسلمات فكرية أساسية ، ولهذه المسلمات مقتضيات عملية في اجراءات التطوير . وسوف أحاول فيما يلي ، وفي عبارات مكثفة جدا ايراد هذه المسلمات ، ومقتضيات كل منها .

*** التعليم ومهنة التعليم :**

التعليم الذي تنهض به المدارس ليس علما منضبطا على النحو الماثل في بعض انظمة المعرفة كالرياضيات أو الفيزياء أو الجغرافيا ، ولكنه علم بمعنى آخر فهو علم ينتمي الى طائفة أخرى من العلوم ، يطلق عليها جميعا مصطلح علوم الأداء Praxiology وتشمل : التعليم والطب والزراعة والهندسة والتمريض . وتختلف علوم الأداء عن غيرها من العلوم البحتة في أنها تقوم على دعامتين لا تنفصل أحداهما عن الأخرى ، الدعامة الأولى : معرفة نظرية تتمثل في قوانين كل علم ومبادئه ونظرياته ، والدعامة الثانية : ممارسات في الواقع العملي ، تجري على هدى من المعارف النظرية بهدف اختبار مدى صدق هذه المعارف النظرية ، ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي شرع الفكر الفطري من أجلها ، وتؤدي هذه الممارسات الى نتائج يستفاد بها في تحديد مدى مصداقية الفكر النظري ، او تعديل بعض جوانبه ، أو تصحيحها او اثبات بطلانها .

وفي عبارة أخرى أقول : إن علوم الأداء ـ والتعليم واحد منها ـ تعني بوصف الأداء الأمثل لتحقيق غايات معينة ، وأنها علوم يلتئم فيها الفكر مع العمل ، وتلتحم فيها النظرية بالتطبيق ، وبدون هذا الالتحام وذلك الالتئام فان نظريات العلم تتسم بالعقم ، والممارسة تتسم بالعشوائية .

فالتربية واعني بها هنا التربية المقصودة ـ أو التعليم علم أداء ، ترفده معارف نظرية من علوم شتى : كالسياسة ، والاقتصاد ، والاجتماع ، والانثروبولوجي وعلم النفس ، وعلم التواصل ، والعلوم الطبيعية والحيوية ونحوها ، وتوظف هذه المعارف في التعامل الفعلي مع ظواهر تربوية كثيرة تشير إليها مصطلحات مثل : التعليم العام ، والتعليم الجامعي ، والمناهج ، وطرق التعليم ووسائل التقويم ، والامتحانات .

والوقوف في التعامل مع هذه الظواهر عند المستوى النظري فحسب « هرطقة » لا تغني ، والتعامل الفعلي مع هذه الظواهر دون أسانيد نظرية تدعم العمل وتحدد اتجاهاته وضوابطه ، عمل يجري في اطار المحاولة والخطأ . وكلاهما النظر الخالص ، والممارسة غير الموجهة ـ أمر تجاوزه الوضع الراهن لعلوم الأداء جميعها ، وتجاوزته متطلبات العمل المهني .

وأعتقد ان علم الأداء الذي وسمت به التعليم هنا ، هو ما قصد اليه « ابن خلدون » حين قال « تعليم العلم من جملة الصنائع » وحين عرف الصناعة بقوله : أعلم أن الصناعة ملكة في امر عملي فكري » . (ابن خلدون ، . . . . ، ص ٥٣٣) .

والتحام الفكر بالعمل في علوم الأداء ، هو ما تحدث عنه جمال الدين الأفغاني في « خاطراته » حيث يقول :

« كل شهود (مشاهدة أو ملاحظة) يحدث فكرا ، وكل فكر يكون له أثر في داعية (واقعة) يدعو اليها ، وعن كل داعية ينشأ عمل ، ثم يعود من العمل الى الفكر ، دور يتسلسل ، ولا ينقطع الانفعال بين « الأعمال » والأفكار ما دامت الأرواح في الاجساد ، وكل قبيل هو للآخر عماد ، آخر الفكر أول العمل ، وأول العمل آخر الفكر (الأفغاني ، ١٩٣١ ، ص ٣٢٢) .

والتعليم « مهنة » يتوفر على العمل فيها فئات من العاملين في مستويات مختلفة : أعضاء هيئات التعليم في الجامعات وفي مراكز البحث العلمي المعنية بالتعليم ، والعاملون في الوزارات المركزية للتربية والتعليم ، والعاملون في مناطق التعليم والموجهون التربويون والمعلمون في المدارس . وهكذا .

والغاية العليا للجهود التي تبذلها كل هذه الفئات ، هو ما تحققه عمليات التعلم والتعليم التي تتم داخل المدارس في المعلمين انفسهم ، سواء في ذلك ما يتصل منها بالجانب المعرفي والعقلي ، وما يتصل بالجانب الوجداني والعاطفي ، وما يتصل بمهارات الأداء المختلفة ، وما يتصل بأنماط السلوك الاجتماعي والتسليم بهذه الغاية العليا ، يجعلنا نقول ان التحليل النهائي لكل ما يبذل في التعليم من جهود تضطلع بها فئات مختلفة يجعلنا نقول : ان العوامل الحاكمة في تحديد مدى جودة الناتج النهائي للتعليم ، هي المتغيرات أو العوامل ذات الأثر الفعال في المدرسة : تنظيماتها ، وأنشطة التعلم والتعليم فيها وما يسود فيها من علاقات ، وما يقوم بينها وبين المجتمع المحلي الذي تخدمه من تفاعلات . فالمدرسة اذن هي القلب النابض في جسم التعليم ، وعليها تتوقف سلامة هذا الجسم أو اعتلاله .

ومن هنا ، فان الصيغة الجديدة في تطوير التعليم بوصفه « نسقا ثقافيا أيكولوجيا » تؤكد على مسلمتين اساسيتين : اولاهما : ان تطوير التعليم عمل مهني ، ولا يجوز في ضوء أعراف المهنة وأخلاقياتها ، أن تستبد به فئة من الفئات المهنية المعنية في غياب الفئات الأخرى ذات الأثر الفعال في التعليم ، وأعني بهم المعلمين ، والموجهين ، وثانية المسلمتين هي : أن التطوير يجب ان يتوجه مباشرة الى القلب النابض في جسم العمل التعليمي « وهو المدارس » وبدء التطوير في أطراف هذا الجسم مضيعة للوقت والجهد والمال ، ومجافاة لما أسفرت عنه بحوث علمية كثيرة .

سياسة التطوير واجراءاتها :

تعتمد الصيغة « الصناعية ـ التقنية » في تطوير التعليم ، على ان ترتبط سياسة التطوير وقيادته بمواقع السلطة في النظام التعليمي ، وهي في البلاد العربية (مصر مثلا) ممثلة في وزير التعليم والمجالس العليا ، وفي لجنة التعليم بمجلس الشعب ، وفي لجنة التعليم داخل الحزب الحاكم « الوطني الديمقراطي » وتلك هي الصيغة المعتمدة في تطوير المنشآت الصناعية والعسكرية ، والتي تسندها مقولة شائعة اشتقت من مجالات أخرى غير مجال التعليم تصاغ في شعار لفظي هو « مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ » .

وتؤكد الدراسات الحديثة ، خطأ أعمال هذه المقولة في اصلاح التعليم (راجع Hall and Loucks, 1982, p. 134) وذلك حيث تشير دراسات مكثفة لعملية التغيير في التعليم ، الى عدم جدوى سياسة التطوير التي تعتمد على هذه المقولة ، وذلك حيث اتضح ان هناك ثغرة واسعة بين المبادرات التي يقوم بها واضعو السياسة وبين وقائع الحياة العملية في المدارس ، وتتمثل هذه الثغرة الواسعة في ان كلا الفريقين (واضعي السياسة والممارسين للتعليم) ليس لديه تصور كاف ودقيق لما يعمله الفريق الآخر ، ولا للعالم الذي يعمل فيه ، فواضعو السياسة كلما صعدوا في مدارج السلطة التعليمية يتزايد بعدهم عن المدارس ، وليس هذا البعد قاصرا على البعد الجغرافي المكاني ، ولكنه بعد في الرؤية ، وبعد في تصور مناخ العمل في المدارس ، وفي معرفة القيود والمحددات « الثقافية ـ الأيكولوجية » التي يفرضها الواقع الفعلي في بيئة المدرسة .

إن بعض واضعي سياسات التعليم واستراتيجيات تطويره ، خبرتهم بشئون التعليم وخاصة بالمواقف التي تجابه المعلمين ومديري المدارس ـ محدودة ، وبعض آخر منهم لديه خبرة ، ولكنها خبرة نمطية قديمة مضى عليها وقت طويل وتجاوزها الواقع الفعلي في التعليم الآن ، بسبب تحولات كثيرة تحدث في المجتمع وتؤثر في التعليم ، ففي مصر (مثلا) حدثت تحولات شتى في عقد السبعينيات من هذا القرن ، لعل من أبرزها : التحول الذي حدث في نظام القيم ومعايير السلوك ، ، مصاحبا لفترة الانفتاح الاقتصادي في عهد الرئيس الراحل انور السادات . وكان لابد ان يحدث اثره في القيم والمعايير لدى الطلاب والمعلمين والمديرين على سواء ، والتحول الماثل في التضخم السكاني وماله من اثر في كثافة الفصول الدراسية ، وتعدد الفترات ، ومنها ايضا الأزمة الاقتصادية واثرها في الامكانات المادية والبشرية ـ المتاحة للتعليم ومصادر التعلم .

ان اتساع الثغرة بين واضعي سياسة التطوير والممارسين يجعل التواصل بينهما امرا لا يمكن تصوره . ونتيجة لانقطاع التواصل فاننا نتوقع الا تحدث سياسة التطوير المفروضة النتائج التي يتصورها واضعو السياسة .

والبدائل التي تقدمها الصيغة الجديدة التي نصف التعليم فيها بأنه « نسق ثقافي أيكولوجي » ، تحتم أن يكون التحول من الصيغة « الصناعية التقنية » في تطوير التعليم الى الصيغة الجديدة متمثلا فيما يلي :ـ

راجع (Sirotnik 1985, 1987, pp. 41-62 and Goodlad 1977-pp. 1-19)

* أن يستبدل بالتطوير الخطي الذي يفرضه من هم في مواقع السلطة ، من أعلى الى أسفل ، سياسة للتطوير تكون القيادة فيها لأهل المعرفة العلمية المنضبطة بشؤون التعليم وذوي الخبرات العميقة في مجالاته ، وهؤلاء يمثلون فئات تحتل مواقع مختلفة في بيئة التعليم ، ومن هذه الفئات بعض من يحتلون المواقع العليا في السلطة التعليمية ، وأساتذة الجامعات أصحاب المؤهلات العلمية والخبرات العملية في مجالات السياسة والاقتصاد وعلوم الاجتماع وعلوم التربية والاعلام وبعض العاملين في المناطق : الموجهون والمعلمون .

وليس في هذه المقولة مصادرة على المبادرات التي يمكن ان يبدأ بها من هم في مواقع السلطة التعليمية ، فتلك المبادرات من حقهم وواجبه عليهم ، ولكنها تعني وبصورة واضحة الا يحسب من هم في مواقع السلطة السياسية انهم وحدهم هم القادرون على تحديد أهداف التطوير ، ورسم توجهاته ، والتسليم بهذا يعني ان تكون مبادراتهم مجرد فروض قابلة للمناقشة من كافة من يعنيهم أمر التعليم وقابلة للتعديل ، والتصحيح والحذف والاضافة ، والرفض .

* يستبدل بالقوانين والتعليمات والقواعد واللوائح التي تصدرها السلطة المركزية في شأن تطوير نظام التعليم وتحسين ممارساته صور شتى من ألوان التفاعل ، وتبادل وجهات النظر ، والحوار الديمقراطي الجاد بين كافة الفئات المعنية بأمر التعليم في مستويات مختلفة .

* وبدلا من الاصرار « البيروقراطي » في الصيغة « الصناعية التقنية » على إتباع القواعد والتعليمات ، وفرض ذلك بصورة « ديكتاتورية » على أناس لم تتح لهم فرصة فهم ماهية التطوير ولا استيعاب دواعية ، فان دعاة الصيغة الجديدة

في تطوير التعليم ، يرون ضرورة أن تزداد المساحة المتاحة لكل الفئات المعنية بالتعليم ، للمشاركة في إتخاذ القرارات التي تمس حياتهم وتتصل بممارساتهم .

* يستبدل بمراقبة الأداء ، والمتابعة والمحاسبة في الصيغة « الصناعية ـ التقنية » للتطوير مايلي : ـ

أ ـ افتراض مستوى معين من الثقة والقدرة على الفهم وحسن التصرف في العاملين بمستوياتهم المختلفة .

ب ـ توزيع لمسئوليات العمل يتفق عليه بين المهنيين ويتولى كل فرد وكل فريق النهوض بالمسئوليات التي يعهد بها اليه .

وبهذا يحل مفهوم المسؤ ولية في التطوير بديلا لمفهوم المحاسبية .

جـ ـ اشعار كافة المشاركين في التطوير بالتوقعات التي يرجى ان ينجزوها سواء في ذلك نوع هذه التوقعات ، ودرجة كل منها .

د ـ اتاحة حرية كافية للعاملين في مجال تطوير التعليم في نطاق ما يتفق عليه بالنسبة لتوزيع المسئوليات المطلوبة للتطوير ، ويتوقع مع هذه الحرية وقوع بعض الأخطاء التي يجب ان يتيح وقوعها فرصة مناقشتها ، واتخاذها وسيلة لتعليم من وقعوا فيها ، ورفقاؤ هم .

اجراءات عملية في تنفيذ الصيغة الجديدة :

هذا ، ويجدر بنا ان نشير هنا الى بعض الاجراءات العملية التي اتبعت في تنفيذ الصيغة الجديدة لتطوير التعليم (Heckman, 1987 pp. 3-77) .

١ ـ اذا كانت الصيغة تركز على أن تكون المدرسة هي الوحدة الأساسية التي يجب أن تتجه إليها عمليات التطوير ، فان هذا لا يعني أن يشكل فريق عمل كامل لتطوير كل مدرسة على حدة ، لأن هذا عمل فوق ما تحتمله طاقة أنظمة التعليم التي تضم أعدادا كبيرة من المدارس في مراحل التعليم المختلفة .

٢ ـ أمكن تنفيذ هذه الصيغة عن طريق استراتيجية تم تطويرها في جنوب ولاية كاليفوزنيا بصورة تعاونية ، ضمت اثني عشر قسما تعليميا ، وثلاث كليات متوسطة ، وأربعة مكاتب إقليمية لادارة التعليم وجامعة جنوب كاليفورنيا .

وإستهدفت هذه الاستراتيجية أحداث التطوير في أربعة مجالات هي :ـ

أ ـ تطوير المنهج .
ب ـ تقنيات التعليم .
جـ ـ سياسة الولاية وسياسة المحليات في التعليم .
د ـ إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وتدريبهم في إثناء الخدمة .

وقد حرص المشاركون في الاستراتيجية على تطوير عملية للبحث (aprocess of inquiry) في كل مدرسة من المدارس المشاركة ، واتسمت عملية البحث هذه بالخصائص التالية :ـ

يبدأ المعلمون بوصف الأعمال التي يقومون بها في الجوانب المختلفة لعملهم اليومي ، فدارسو الرياضيات ـ مثلا ـ يصفون الطرق التي يتبعونها في التدريس وأنشطة التعليم التي يقوم بها الطلاب ، والمواد التعليمية المختلفة التي يستخدمونها . وتؤدي هذه الأوصاف إلى إبراز بعض المعلومات والمعارف التي لا يتحدث عنها المعلمون عادة .

يناقش المعلمون ـ مجتمعين ـ الأسباب والدوافع التي شكلت ممارساتهم على النحو الذي وصفوه ، ويتم هذا بطريقة تكشف عن الأفكار والمعتقدات والقيم التي تتحكم في الممارسات التي درجوا عليها ، وما يقابلها من ممارسات بديلة يقاومونها ، وذلك حيث تثار تساؤلات مثل : لماذا يقضي الطلاب ٥٠ دقيقة في حل التمرينات الرياضية ؟

ما القيم والمباديء التي تحكم مثل هذا النشاط ؟ وما هي البدائل ؟

* وفي محاولة للإجابة عن مثل التساؤلات السابقة يستشعر المعلمون بعض الشك في ممارساتهم ، ويكتشفون بصورة واضحة ، المعتقدات التي أسست عليها هذه الممارسات ومنها مثلا أن الممارسة والتكرار يؤديان إلى الإتقان . وهنا يتم التساؤل : هل تدعم نتائج البحث العلمي مقولة أن التكرار يؤدي إلى الإتقان ؟ وهكذا يستشعر المعلمون أن ممارساتهم تحيط بها شكوك وتساؤلات ، ويسعون بأنفسهم وبمعاونة المختصين إلى مصادر جديدة للمعرفة تتصل بالتعلم ، والنمو العقلي ، وتعليم الرياضيات في الصفوف المختلفة .

شروط يجب توفرها :

هذا ، وثمة شروط يجب أن تتوفر لإنجاح الأعمال اللازمة لتطوير التعليم وفقا للصيغة الجديدة أهمها ما يلي :

١ ـ ضرورة وجود « آليات Mechanisms تعاون على التجديد والتطوير في المؤسسات الأخرى غير المدرسة (الكلية المتوسطة ـ إدارة التعليم ، كلية التربية والأقسام المتخصصة في الجامعة) . وتتركز هذه الآليات فيما يمكن أن يسمى « المركز الرئيسي لشبكة التطوير » .

٢ ـ وتقوم هذه الآلية بتلبية احتياجات التطوير وتقديم البدائل ، واقتراح الحلول كلما طلب منها ذلك ، أي أنها ، تقدم المشورة فحسب ، ولكنها لا تفرض بديلا أو حلا أو مشروعا ، بل تلتزم بمهمة الاستشاريين .

٢ ـ أن يكون للمركز الرئيسي لشبكة التطوير وحدات فرعية ، تخدم كل منها عددا من المدارس توفيرا للوقت والجهد ، وتحرص كل وحدة فرعية على تنظيم لقاءات شهرية أو نصف شهرية لممثلي الفئات المختلفة العاملة في المدارس والفئات ذات الصلة بها ، وهذا يعني أنه ليس من الضروري أن يشارك كل فرد في كل فئة في كل لقاء . ويجب أن تحرص الوحدة على أن يضم كل لقاء أو جلسة عمل ممثلين لمن يعنيهم أمر القضايا والمشكلات التي ستناقش في كل لقاء ؛ فتارة يضم اللقاء ممثلين لإدارة التعليم في الإقليم وممثلين لنظار المدارس ومديريها ، ومرة أخرى يلتقي نظار المدارس الثانوية ، ومرة

ثالثة يكون اللقاء بين ممثلين لمعلمي مادة معينة من المرحلة الابتدائية والثانوية ، وقد يقتصر اللقاء على معلمي مادة واحدة في مرحلة معينة وهكذا .

٣ ـ أن يستيقن جميع المشاركين في التطوير أن عملية التطوير ذاتها لا يمكن أن تحدث في اللقاءات الجمعية ، وأن الغرض من هذه اللقاءات هو فهم الأوضاع القائمة في المدارس وتشخيصها ، ومناقشة المفاهيم وبدائل الممارسات التي يمكن أن تدعم التطوير . أما التطوير ذاته فعملية يجب أن تنهض بها كل مدرسة من خلال جهد جماعي تسهم فيه إدارة المدرسة والمعلمون ومجالس الآباء والهيئات المحلية المحيطة بالمدرسة . وهكذا يمكن أن تقوم كل مدرسة بتجديد ذاتها وبصورة مستمرة .

بعض الاتجاهات الحديثة في برامج التعليم العام ومناهجه :

قدمنا ـ قبلا ـ أن الغاية النهائية والهدف الأسمي للتعليم العام يجب أن يكون « تأكيد الهوية الثقافة وتجديدها » وبلوغ هذه الغاية ، يقتضي أن تنظم برامج التعليم Programs ومناهجه Curricula بصورة تجعل التعليم أداة فعالة في تحقيقها .

ولعله من المفيد أن نذكر أن العلاقة بين البرنامج والمنهج ـ في رأينا ـ هي علاقة العام بالخاص ، فالبرنامج أعم من المنهج وذلك حيث يشير مصطلح البرنامج إلى المخطط العام الذي يوضع ـ عادة ـ في وقت سابق على عمليتي « التعلم والتدريس » في مرحلة ما من مراحل التعليم . هذا هو أصل الكلمة في اللغة اليونانية القديمة Pragramma ومنه أخذت الكلمة الفرنسية Prographein ومعناها (تكتب = graphein+ مقدما = Pro) ويشمل البرنامج ـ عادة ـ مكونات عديدة منها مثلا : تحديد متطلبات القبول في المدرسة ، وإدارة المدرسة ، وتنظيمات العاملين فيها ـ أساتذة وطلابا ـ والمناهج ، ونظم الامتحانات ومواعيدها ، والجدول المدرسي وتنظيم علاقة المدرسة بالبيئة التي تخدمها ونحو ذلك .

إن الخلط بين المصطلحين ينشأ ـ عادة ـ بسبب أن ما يشير إليه كل منهما يقع في نطاق المدرسة أو يتصل بها ، وبسبب التلازم بين الخاص والعام في المواقف المدرسية ، فالمنهج (وهو الخاص) له متطلبات في الإدارة ، وفي تنظيم الطلاب وفي الإمتحانات . ولذا فسوف نجعل حديثنا في هذا الجزء من الدراسة عاما ، يشمل البرنامج والمنهج معا على نحو ما ، استنادا إلى أن المنهج هو قلب العملية التربوية ، وأن ما عداه يعتبر خدمات داعمة له كالإدارة المدرسية مثلا ، أو مكونا له مردود على المنهج كالإمتحانات والاختبارات .

وسوف نعرض في هذا الجزء من الدراسة عددا من القضايا الجدلية في شأن مناهج التعليم العام ، ونقرن الحديث عن كل قضية بما نراه اتجاها حديثا يجب الأخذ به في التعليم العام .

*** تعريف المنهج :**

تزخر أدبيات التربية بتعريفات شتى للمنهج ، ويتوسع بعض هذه التعريفات في تصور المنهج بطريقة تجعل المصطلح مرادفا لمفهوم التربية ، وذلك مثل ما يلي :

* المنهج مجموع الخبرات التربوية - الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية - التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي ، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية (سرحان وكامل ، ١٩٦٩ ، ص ٧).

ونأخذ على هذا التعريف - كما أشرنا - أنه يستخدم مصطلح المنهج بطريقة تجعله معادلا لمصطلح التربية وهذا ما تشير إليه في التعريف عبارة داخل المدرسة وخارجها « وأنه ذكر مصطلح الخبرات التربوية Educatianal Experi-ences وهو مصطلح يستوي فيه التعلم الذي يكتسبه المتعلم من مصادر خارج المدرسة ، كالأندية الرياضية والاجتماعية ، وجماعات الرفاق ونحو ذلك ، والخبرات التعليمية المقصودة التي يجب أن تضطلع بها المدرسة بوصفها مؤسسة ذات أهداف تميزها عن ما عداها من المؤسسات الأخرى . ونلمح فيما وصفه التعريف « بالأهداف التربوية » أنه يعني بصورة صريحة تسييد الأهداف التربوية المكتوبة التي تضعها وزارات التربية أو إدارة التعليم ، وجعلها المعيار الرئيسي الذي تقوم في ضوئه نشاطات المعلمين والطلاب .

وبعض آخر من تعريفات المنهج يختزل ظاهرته الكلية ومكوناته الفرعية ، فيجعل المنهج معادلا لمصطلح « المقرر الدراسي Course of study » الذي يعني قائمة تصف الموضوعات التي تدرس في أحد الأنظمة المعرفية أو في أحد المواد الدراسية أو في مجال من مجالات المعرفة ، أي أنه عملية وصفية للمقررات تسبق الموقف التعليمي (Posner1972).

ونأخذ على هذين النمطين (الواسع ، والمختزل) في تعريف المنهج أن كلا منهما يمثل تعريفا لفظيا ثنائي الطرف ، وأن أيا منهما لا يقدم تصورا عمليا يمكن من خلاله وضع المنهج أو تطويره ، وأن كليهما لا يعتبر الموقف التعليمي جزءا من ظاهرة المنهج ، ويترتب على هذا إهمال دور المعلم في تكييف المنهج أو تغييره ، وإعتبار المعلم - بطريقة ضمنية - أداة توصيل للمعلومات . وهذا هو ما يشير إليه مصطلح Instructional Delivery System في بعض الكتابات التربوية الحديثة .

والتعريف الذي أقترحه للمنهج هو ما يلي :

« المنهج مصطلح يشير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من المعتقدات ، والقيم والمعارف والمهارات ، وألوان التذوق والاتجاهات ، من شأنها أن تدفع من يكتسبونها - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، واعية أو غير واعية - إلى القيام بأنماط معينة في التفكير وفي السلوك ، يعهد بها إلى مؤسسة ثقافية أيكولوجية (المدرسة) ، ويضطلع بتقديمها لمجموعات مختلفة من المتعلمين - مهنيون ملتزمون (إدارة المدرسة ، والمعلمون ، والموجهون إلى درجة ما) وينجحون في تقديمها بدرجات مختلفة ، وتستخدم في تقديمها تنظيمات وطرق وأساليب ومواد تعليمية ، تختار بعد تأمل جاد ، وتتخذ بشأنها قرارات يسهم فيها ممثلون لمن هم خبرة في تعليم مجموعات معينة من المتعلمين يعرفون خصائصها الثقافية والفعلية والاجتماعية والوجدانية » .[٤]

---

(٤) هذا التعريف صيغة معدلة في كثير من جوانبها لتعريف الباحث للمنهج كما ورد في كتابات سابقة له : (راجع —
Abdel Halim, 1955, p. 164 and 1977 pp. 8-9)

هذا ، والمزايا التي أراها في هذا التعريف المقترح كثيرة ، أوجزها فيما يلي :

١ ـ محتوى المنهج ليس قاصرا على المعارف ، وإنما يشمل معتقدات وقيما ومهارات واتجاهات ، وألوان تذوق .

٢ ـ وصف المحتوى بأنه مجموعة « مشروعة » يشير إلى المبررات الإنسانية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تبرر بعض القيم والمعتقدات والمعارف والمهارات وتسوغ ألوان التذوق والاتجاهات .

٣ ـ وصف المحتوى بأنه مجموعة « صادقة » ينصرف إلى المعارف التي يتضمنها المنهج ، وضرورة إعمال معياري « الحداثة و الأساسية » عند اختيارها .

٤ ـ في التعريف إشارة إلى أهداف المنهج تستقي من نصه على « القيام بأنماط معينة في التفكير وفي السلوك » .

٥ ـ يتضمن التعريف كلا من المنهج الصريح المعلن (Stated or Explicit) والمنهج الخفي أو الضمني (Tacit، Hid-den or implicit) والإشارة إلى النوع الثاني من المناهج واضحة فيما يتضمنه التعريف في :

أ ـ إشارته إلى الاكتساب بطريقة « غير مباشرة وغير واعية » .
ب ـ إشارته إلى أن المدرسة نسق « ثقافي أيكولوجي » .
ج ـ إشارته إلى أن « التنظيمات » داخل المدرسة تتمثل فيها سلطة وقوة ، ويتشرب المتعلمون من خلالها قيما ومعارف ومعتقدات .

٦ ـ الإشارة إلى أن المنهج يمثل (وخاصة في التعليم العام) محورا عاما يوجه إلى مجموعات مختلفة ـ في استعداداتها وقدراتها ـ من المتعلمين ، وأن نجاح المعلمين والطلاب فيه يكون بدرجات مختلفة ، وتأسيسا على هذا يكون الموقف التعليمي مُكوِّنا من مكونات المنهج .

٧ ـ يؤكد التعريف دور المهنيين في تصميم المواقف التعليمية ، وفي اختيار وصياغة المواد التعليمية .

٨ ـ يشدد التعريف على ضرورة أن يتوفر فيمن يتصدون لتصميم المواقف التعليمية وإعداد المواد التعليمية معرفة علمية وخبرة واسعة بخصائص المتعلمين الذين يوجه المنهج إليهم .

وإنتقل بعد هذا إلى عدد من القضايا الجدلية الأخرى التي تخص مناهج التعليم العام .

* أهداف المنهج :

واضح في التعريف الذي اقترحناه أن الحصيلة النهائية للمنهج تتمثل في المعتقدات والقيم ، والمعارف والمهارات ، والاتجاهات وألوان التذوق ، وأنماط التفكير وألوان السلوك التي يكتسبها المتعلمون بطريقة مباشرة واعية ، أو بطريقة غير مباشرة وغير واعية . وأن المنهج عملة ذات وجهين ، أحدهما صريح ومعلن ، والثاني خفي أو ضمني . وعقيدتي التربوية هي أن وجهي المنهج لا ينفصلان ، وأن الحديث عن كل واحد منهما ـ على حدة ـ يمثل تجزئة لما هو كلي

في طبيعته وفي تأثيره ، والمسوغ الواحد ـ والوحيد ـ للفصل بين المنهجين هو تيسير الفهم والإفهام ، وتلك رخصة أكاديمية يمكن استغلالها دون تأثيم الكاتب أو القاريء .

*** أهداف المنهج المعلن :**

تجدر الإشارة بإيجاز إلى أن « الصيغة » الصناعية ـ التقنية » في رؤ ية التعليم قد أفرزت نموذجا وسمته ـ أيضا ـ في مكان آخر بأنه النموذج التقني في وضع المناهج وفي تطويرها . (Abdel-Halim, 1977) وينسب هذا النموذج إلى « رالف تايلر » أحد أعلام التربية في أمريكا . وقوامه أن تطوير المنهج يجب أن يسير في أربع خطوات متتالية هي :

١ ـ تحديد الأهداف من ثلاثة مصادر : المجتمع ـ طبيعة المتعلم ـ المواد الدراسية .

٢ ـ اختيار الخبرات التعليمية .

٣ ـ تنظيمها .

٤ ـ تقديم نواتج المنهج (Tyler1950) وقد قام بتطوير ذلك النموذج متخصصون آخرون في المناهج من أبرزهم : (Taba 1962pp.9 — 14;Goodlad 1966 p.173) ويؤكد النقاد أن ما تم من تطوير في نموذج « تايلر » يعتبر امتدادا لفكر تايلر (Macdonald 1971 pp.196 — 200) وتجدر الإشارة إلى أن نموذج « تايلر » هو أكثر النماذج شيوعا في وضع المناهج وتطويرها في كثير من بلاد العالم ، ومن بينها الدول العربية ، ومن أبرز ما يمثله نتاج تطوير المناهج وفقا لهذا النموذج ما جرى ـ ويجري ـ في تطوير المناهج في مصر . وما قام به المركز العربي للبحوث التربوية في الكويت ، أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج ، في تطوير مناهج التعليم في الدول العربية بمنطقة الخليج ؛ حيث يبدأ التطوير بتحديد الأهداف العامة للتعليم في كل مرحلة ، ويلي ذلك تحديد الأهداف الخاصة لكل مرحلة تعليمية ، ثم تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة ، وحين تنتهي هذه الخطوة تنتقل أعمال التطوير إلى اختيار المحتويات ، ثم إلى ما يليها من خطوات يحددها النموذج الصناعي التقني .

*** أوجه نقد النموذج التقني فيما يخص الأهداف :**

توجه إلى هذا النموذج أوجه نقد كثيرة من أبرزها ما يلي :

١ ـ الإصرار في هذا النموذج على صياغة أهداف التعليم صياغة إجرائية قابلة للقياس يعني أن هذه الأهداف هي غاية التعليم ، وأن ما عداها من مكونات المنهج (المحتوى / المعلمون / الطلاب) وسائل إلى هذه الغاية . وهذا إفتراض خاطيء يتم فيه تجسيد المجردات (الصياغة اللفظية للأهداف وتنشئة بني الإنسان) ، ويجعل المعلمين والطلاب أدوات ووسائل لمقولات لفظية لبشر آخرين .

٢ ـ ومن أبرز الأخطاء في هذا النموذج اعتماده على إعمال نظام القيم في المجتمع عند اختيار الأهداف وصياغتها

فحسب ، والصواب هو أن نظام القيم ينبغي أن يوظف في كافة الخطوات التي تلي صياغة الأهداف ، عند اختيار المحتوى ، وفي اختيار طرائق التعليم ، وفي إختيار وسائل التقويم وأدواته . (Petters 1959, p. 85)

٣ ـ أكدت دراسات كثيرة أن الأهداف السلوكية عند إحكام صياغتها قد تكون دليلا لتحقيق بعض الأهداف الأكاديمية للمناهج ، وأن الارتباط بين النجاح الأكاديمي الذي تقيسه الاختبارات وبين أهداف أخرى للتعليم تتصل بالنواحي النفسية والخلقية مثل : الاستقرار النفسي ، إتقان العمل ، وإيثار الصالح العام والصدق ، واحترام الذات ، واحترام الآخرين ، ارتباط ضعيف جدا (Coleman 1966; Goodlad 1967) .

٤ ـ يغفل هذا النموذج حقيقة هامة ، وهي أن الأهداف السلوكية ليست إلا تعبيرا لفظيا عن رغبات من وصفوها وتوقعاتهم ، واللغة بطبيعتها نسيج مفتوح يملؤه كل قارىء وكل سامع بخيوط تختلف اختلافات شتى وذلك حيث دلت دراسات كثيرة (Ammoun, 1961 pp. 171 — 185) أن المعلمين في ممارستهم لايلتزمون إطلاقا بالأهداف التي تعد للمناهج ، وإنما يوظفون خبراتهم السابقة ، وتصوراتهم الشخصية .

*** الاتجاه الحديث في تصور الأهداف :**

واستنادا إلى ما أوجزت ـ آنفا ـ في شأن الأهداف السلوكية وإلى ما سبق أن أوضحت ـ قبلا ـ في تعريف المنهج فقد برز اتجاه حديث في شأن أهداف المناهج أوجز جوهره فيما يلي :

المنهج نظام فكري ، يجب أن يميز في أهدافه بين نمطين من الأهداف .

أ ـ أهداف جزئية Micro-objectives وهي الأهداف التي يمكن صياغتها صياغة إجرائية سلوكية ، لأنها مرغوبة وقابلة للصياغة وتشتق هذه الأهداف ـ عادة ـ من السياق الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي (المذهبية الفكرية) للمجتمع . وهذه الأهداف تمثل مدخلا input خارجيا لنظام المنهج وهي دائما عرضة للتغيير ، وإعادة التفسير ، وسوء الفهم أحيانا .

ب ـ أهداف كلية Macro-objective تنبع من داخل نظام المنهج ذاته ontogenous inputs للثقافة وتتحدث عنها في عبارات مثل : الابتكار ، والكشف وتحقيق الذات ، تكامل الشخصية ، تنمية الولاء للثقافة وتتحكم في هذه الأهداف ـ دائما ـ عوامل لا يمكن رؤيتها مقدما ، وبالتالي لا تخضع للصياغة الإجرائية السلوكية ومن هذه العوامل : مستوى طموح الطالب ، فكرته عن نفسه وعن الآخرين ، اتجاهاته نحو التعلم والتعليم ، نوعية ودرجة التفاعل بين المعلم والطلاب في الموقف التعليمي ونحو ذلك .

واستنادا إلى ما قدمت فإن الاتجاه الحديث بشأن أهداف المناهج يدعو إلى النظر إلى الأهداف في صورة متكاملة ، لا يكتفي فيها بالأهداف الجزئية التي تصاغ إجرائيا فحسب ، لأن هذه الأهداف لا تغني ـ بأية حال ـ عن الأهداف الكلية . بل إن الأهداف الكلية ـ وقد مثلت لها فيما تقدم ـ هي الأهداف العليا للتعليم ، وتظل الأهداف السلوكية ـ دائما ـ خادمة للأهداف الكلية ، وتبطل الأهداف السلوكية إن تعارضت مع الأهداف الكلية .

ويؤكد الاتجاه الحديث ـ في هذا الصدد ـ على أن تؤخذ الأهداف الإجرائية السلوكية ـ مهما أحكمت صياغتها ـ على أنها فروض قابلة للتعديل أو الإضافة أو البطلان .

ولهذا الاتجاه تطبيقات شتى في بناء « نظرية المنهج » وفي اختيار المحتوى وفي الموقف التعليمي ذاته ، وفي تقويم المنهج . ففي التقويم ـ مثلا ـ نرتكب خطأ كبيرا إذا اعتمدنا فيه على الأهداف الإجرائية السلوكية فحسب لأنها ليست وحدها هي التي تتحكم في ناتج المنهج ، ففي نظام المنهج مكونات أخرى تؤثر في ناتجه النهائي .

وهذا هو ما تدعو إليه الفكرة الجديدة في التقويم ، وأعني بها « التقويم المتحرر من الأهداف Free-objectives evaluation » .

المنهج الضمني :

من أبرز الاتجاهات الحديثة في مناهج التعليم بعامة ، ومناهج التعليم العام بخاصة توجيه عناية كبيرة إلى الآثار الجانبية التي تحدثها المدرسة مصاحبة لتدريس مناهجها الرسمية المعلنة .

وتمتلىء أدبيات التربية الحديثة بكلمات متعددة تشير إلى هذه الآثار ، وتحاول جمعها في مصطلح واحد .

وفيما يلي عرض لهذه المصطلحات وما يقابلها في اللغة العربية :

المنهج الذي لا يدرس	Unstudied Curriculum
المنهج غير المقرر	Unstated Curriculum
المنهج الباطن	Covert Curriculum
النواتج غير الأكاديمية للمنهج	Nonacademic Outcomes
المنهج المستتر أو الخفي	Hidden Curriculum
المنهج غير المقصود	Unintended Curriculum
المنهج الضمني	Implicit Curricuium
المنهج الكامن	Latent Curriculum

وأفضل هذه التسميات ـ في رأيي ـ هي « المنهج الضمني » ولا يتسع سياق هذه الدراسة لإيراد الاعتبارات التي تسوغ هذا التفضيل .

هذا ، وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم المنهج الضمني نشأ منذ عام ١٩٦٥ تقريباً ، وكان إفرازا لدراسات نظرية وتطبيقية جادة قام بها عدد من المفكرين في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي بعض دول العالم الثالث ، وفي أوربا الغربية ، وخاصة من خلال من ينتمون إلى مدرسة فكرية تعرف بإسم « مدرسة فرانكفورت » (Frankfurt School) والقاعدة التي تنطلق منها الدراسات الخاصة بالمنهج الضمني هي ربط التعليم بالمذهبية الفكرية « أيديولوجي » السائدة في المجتمع ، وخاصة ما يتعلق منها بالجوانب السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية .

وساعد على شيوع مفهوم « المنهج الضمني » واتخاذه أداة للبحث العلمي في شؤون التعليم دراسات كثيرة ـ أيضا ـ أجريت في مجالات : اجتماعيات المعرفة ، واجتماعيات التربية ، والأنثروبولوجيا التربوية .

*** ما قبل المفهوم :**

يعتمد هذا المفهوم على عدد من المسلمات من أبرزها مايلي :

١ ـ أن المدارس والجامعات ومعاهد التعليم كافة ، مؤسسات تهدف إلى التربية الاجتماعية والسياسية والخلقية والثقافية ، وأن الوظائف المنوطة بها ليست قاصرة على تدريس المواد الدراسية أو التدريب على اكتساب المهارات التقنية .

٢ ـ أن التعليم حق أصيل لكل مواطن دون نظر إلى الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي للأسرة التي ينتمي إليها ، أو إلى جنسه (ذكر / أنثى) ـ أو إلى موقع إقامته (ريف ـ حضر ـ بادية) أو إلى عقيدته الدينية .

٣ ـ مؤسسات التعليم تمثل صورة مصغرة للمجتمع الذي تخدمه . وتتمثل فيها ـ دائما ـ تقاليد ومقاصد إنسانية تمثل نتاجا للمذهبية الفكرية (أيديولوجي) السائدة في المجتمع في بنيته السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية وفي نظام القيم الذي يحكم وجوه الحياة المختلفة في المجتمع .

٤ ـ أن الوظيفة الأساسية للتعليم في أي مجتمع ليست إعادة إنتاج الأوضاع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه ، وإنما هي تجديد هذه الأوضاع ، بصورة تحقق مزيدا من العدالة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية بين أبناء الفئات المختلفة في المجتمع . وتحقيقا لهذه الغاية فإن التعليم مطالب بأن ينمي في المتعلمين وعيهم بذواتهم ، ووعيهم بالتناقضات السائدة في المجتمع في كل جوانب حياته وأنشطته ـ والسبيل الآمنة لتأصيل هذا الوعي هي أن يتجه التعليم إلى تأكيد حرية المتعلمين ، واحترام ذواتهم ، وتنمية قدراتهم الفكرية ، (راجع مثلا :
Giroux and Purpel.eds,1983: Giroux,1983) .

*** تعريف المفهوم وأبعاده :**

عرف المنهج الضمني تعريفات كثيرة ، وأعرض فيما يلي تعريفين له :

* المنهج الضمني مصطلح يشير إلى « نتائج أو تأثيرات ـ غير أكاديمية ـ ذات أهمية تربوية بالغة ، يحدثها التعليم المدرسي بطريقة منتظمة ، ولكنها لا تكون صريحة أو معلنة في أي من مستوياتها ، بصورة تيسر لعامة الناس فهمها ومعرفة مسوغاتها . . أن المصطلح يشير ـ بوجه عام ـ إلى وظيفة الضبط الاجتماعي الذي تمارسه مؤسسات التعليم » .
(Valance,1973,pp . 5 — 21) .

* وأحدث تعريف أتيح لي الاطلاع عليه يقول فيه صاحبه ما يلي :

« إن الخيط الجامع لتعريفات المنهج « الخفي » هو أنه) مصطلح يشير إلى المعايير والقيم والمعتقدات غير المعلنة unstated التي تستند إليها القواعد والإجراءات التي تشكل الأعمال النمطية ، والعلاقات الاجتماعية التي تحدث في المدرسة ، وداخل الفصول الدراسية » . .

وواضح في التعريفين أن هذا المفهوم يؤكد على الثقافة السائدة في المدرسة بعامة ، وفي مواقف التعليم وأعني بها الفصول الدراسية ، والمواقف المختلفة التي تنظمها المدرسة بخاصة ، وما تنتجه هذه الثقافة وتلك المواقف من سمات عقلية وخلقية واجتماعية وسلوكية ، واتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الموضوعات والظاهرات الاجتماعية والسياسية . وتؤكد الملاحظات العامة للمشتغلين بالتعليم وغيرهم من عامة الناس أن مؤسسات التعليم تحدث آثارا سلبية بالغة في هذه الجوانب جميعها . وهذا ما أكدته نتائج بحوث علمية كثيرة أجنبية وعربية (راجع مثلا البحوث المنشورة في مجلة التربية المعاصرة التي تصدرها « لجنة اجتماعيات التربية » في رابطة التربية الحديثة بالقاهرة) .

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو كيف تحدث هذه التأثيرات وما أمثلتها ؟ وللإجابة عن هذا السؤال بإيجاز أقول :

دعنا نسلم جدلا أن من بين الأهداف التى تتوخى مؤسسات التعليم تحقيقها فى كل مراحل التعليم ، وفى التعليم العام بخاصة ما يلى :ـ

* تأكيد احترام المعلمين لذواتهم .

* تنمية ولائهم للمعتقدات الدينية الأصيلة الماثلة فى ثقافتهم .

* تنمية صفات خلقية واجتماعية مثل : الصدق ، والأمانة ، وإتقان العمل ، والتعاون ، وتجنب الغش والخداع .

* احترام الآخرين وتقديرهم دون نظر لمكانتهم الاقتصادية أو الاجتماعية أو عقيدتهم الدينية .

* تنمية قدرات المتعلمين على التفكير الحر الناقد ، وإتاحة فرص كافية من شأنها تحرير طاقاتهم الكامنة للإبداع والخلق .

* تدريب المتعلمين على التمسك بحقوقهم ، وأداء واجباتهم .

* المحافظه على الملكية العامة ورعاية مصلحة الجماعة .

* أن يكون سلوك المتعلم تجاه السلطة ـ أياً كانت ـ سلوكا متوازنا ، لا يخشاها ، ولا يخدعها ، وإنما يمحض لها النصح ، ويحاورها بالوسائل المشروعه .

أعتقد أن مثل هذه الأهداف لن يكون الاختلاف حولها كبيرا ، ويستطيع المرء بسهولة أن يجد فى الوثائق التربوية العربية نظيرا لمثل هذه الأهداف ، وإن اختلفت صياغة كل منها . وأعتقد ـ أيضا ـ أن مثل هذه الأهداف لا يتكفل بتحقيقها ما تتضمنه المقررات الدراسية من معارف ومعلومات ونصوص يحفظها الطلاب ، ويعيدون كتابتها فى الاختبارات والامتحانات ولا يعني هذا القول التقليل من شأن المعرفة ، وإنما يعنى أن هذا المستوى من الجهد التربوى ، ينقل المعارف من بطون الكتب والنصوص ليختزن المتعلمون بعضا منها فى عقولهم ، وذلك هو أدنى المستويات المطلوبة فى التعليم ، فالعلم عقيم مالم يتحول إلى سلوك عملي .

أعود إلى مجموعة الأهداف المقترحة فأقول : إن المصدر الحقيقي لتعليمها هو الثقافة السائدة فى المدرسة ، وفى عبارة أخرى : إن المتعلمين يتعلمون أنواع السلوك التى ترمز إليها هذه الأهداف ويتشربون القيم والمعايير التى تحكمها من السياقات المدرسية المختلفة ، وأنهم فى هذا التعليم يحاكون ويقلدون بوعي وبغير وعي ما تفرزه التفاعلات اليومية داخل المدرسة من خلال تنظيماتها المختلفة ، وداخل الفصول الدراسية من خلال التفاعلات التى تحدث بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا ، وذلك على النحو التالى :ـ

* تركيز السلطة داخل المدرسة فى فرد واحد أو فى عدد محدود من الأفراد ، يستبدون وحدهم دون غيرهم من المعلمين بالتخطيط والتنظيم يؤكد فى نفوس المتعلمين شعورا بأن قيادات العمل محكومة بالتعيين دون نظر إلى المعرفة والخبرة ، والاستفادة من جميع العقول المتاحة فى بيئة المدرسة .

* التبكير بالتعليم المهني وجعله فى المرحلة الإعدادية ، من شأنه أن يرسخ فى المتعلمين إحساسا بأثر سيء للتعليم فى التمايز الاجتماعي ، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم العام .

* تنويع التعليم إلى تعليم عام يؤهل للدراسات الجامعية ، وتعليم فني أو تقني يرسخ فى نفوس المتعلمين إحساسا بدونية من يلتحقون بالتعليم الفني وعلو المكانة الاجتماعية ، لمن يلتحقون بالتعليم العام المؤهل للتعليم الجامعي ، وذلك فى ضوء ما يسبغه المجتمع على كل نمط من أنماط التعليم من مكانة اجتماعية .

* توزيع الطلاب فى فصول « متميزة ومتوسطة وضعيفة » تبعا للدرجات التى يحصلون عليها فى الامتحانات ، يجعل بعض الطلاب يتسابقون إلى تحصيل الدرجات العالية التى تؤهلهم للفصول المتميزة بوسائل مختلفة منها ماهو غير مشروع ، ويتنافى مع ما أشير إليه فى أحد الأهداف المفترضة « تجنب الغش والخداع » .

* نمط العلاقات السائد بين إدارة المدرسة والمعلمين ، يمكن أن يوصف بأنه « استبدادى » أو ديمقراطى أو متسيب » ويتعلم الطلاب من خلال متابعتهم اليومية للنمط السائد فى هذه العلاقات ألوانا من الفكر وأساليب فى السلوك والتعامل .

تلك كانت أمثلة قليلة لما يتعلمه الطلاب من خلال تنظيم بنية التعليم ، ومن خلال التنظيمات داخل المدرسة ـ وننتقل الآن إلى إيراد بعض الأمثلة لما يتعلمه التلاميذ من خلال التركيب الاجتماعى داخل الفصل الدراسى ، ونمط التفاعلات بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا . ويقوم جوهر التأثيرات فى هذه الجوانب على نمط التركيب الاجتماعى للفصل الدراسي ، وكيفية ممارسة المعلم لسلطته والقواعد التى تحكم العلاقات بين المعلم والمتعلمين .

ولا يتسع مقام هذه الدراسة لإيراد تفصيلات كثيرة حول كيف يستخدم المعلم السلطة داخل الفصل الدراسى ؟ وما الآثار المختلفة التى يحدثها سلوك المعلم ـ بوعي أو بغير وعي ـ فى التلاميذ ؟

وقد يكفي أن نشير ـ هنا ـ بإيجاز إلى بعض ما يتم داخل الفصل الدراسي من أحداث مختلفة ، وما تحدثه فى المتعلمين من آثار .

*** السلوك التنظيمى :**

ـ يتجه كثير من المعلمين إلى تصنيف المتعلمين داخل الفصل الدراسى الواحد إلى مجموعات وفقا لقدراتهم . ويبرر هذا السلوك بمقولة ، أن تعليم المجموعات المتجانسة فى قدراتها أيسر من تعليم المجموعات غير المتجانسة ، وبمقولة أنها وسيلة للتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين .

وقد دلت نتائج بعض البحوث أن هذا السلوك من شأنه أن يؤدى إلى تدني مفهوم « الذات » لدى عدد كبير من المتعلمين ، وتضخم مفهوم « الذات » لدى عدد آخر منهم : هذا بالإضافة إلى أنه يؤصل فكرة الفردية المسيطرة ، ويتجافى مع مبدأ التعاون والتكافل بين المتعلمين . (Giroux and penna, 1979, pp. 21-42)

ويقترح بديلا لهذا السلوك أن ينظم المتعلمون فى مجموعة مختلطة تمثل كل المستويات ، وأن يقوم ذوو القدرات العالية والتعلم السريع بمعاونة زملائهم بصور شتى ، فهذا أدعى إلى تأكيد مبدأ التعاون ، وتوثيق العلاقات الاجتماعية .

ـ يحرص بعض المعلمين على مطالبة المتعلمين بأداء عمل واحد وموحد ، وذلك على النحو الذى يصنعه معلمو اللغات فى موضوعات التعبير الشفهي والتحريري دون رعاية لتنوع خبرات المتعلمين ، وتوزع اهتماماتهم . ومثل هذا السلوك يشعر المتعلمين بالإحباط والعجز ، والاغتراب ، ويمنعهم من فرص الاختيار ، وعرض ما يجيدون .

* السلوك اللفظى والتفاعل الاجتماعى

ويتكامل مع السلوك التنظيمى داخل الفصل الدراسى ألوان مختلفة من السلوك اللفظى والتفاعل الاجتماعى ، تحدث آثارها فى المتعلمين بطريقة خفية . وفيما يلى أمثلة لبعض ألوان هذا السلوك .

- يتبنى بعض المعلمين فى تدريسهم استراتيجية ، مغزاها أن هدف التعليم هو تعديل سلوك المتعلمين ، وأن المهمة الأولى للمعلم هى إدارة التعليم . وفى نطاق هذه الاستراتيجية طورت أساليب التعليم المبرمج والتعليم بمعاونة الحاسب الآلى .

ويرى كثير من المتخصصين أن مثل هذه الاستراتيجية تختصر السلوك الإنسانى فى السلوك الظاهرى ، وأنها تهمل اهتمامات المتعلمين ، وتفقدهم القدرة على الابتكار ، وتحولهم إلى شخصيات آلية ، وتحرمهم من ثمرات التفاعل الاجتماعى داخل الفصل الدراسى (الخضرى ، ١٩٨٥ ، ص ٥٩) .

- أكد التحليل العاملى لنتائج عدد من البحوث التى تمت فى بعض المدارس الابتدائية والثانوية (Ryans, 1964,pp. 67-102) ، أن السلوك الاجتماعى للمعلمين يمكن تصنيفه فى خمسة أنماط يمثل كل نمط منها امتدادا بين طرفين ، وذلك على الوجه التالى :

أ - سلوك ينبىء عن كون المعلم ودودا ، ومتعاطفا مع المتعلمين - فى مقابل سلوك ينبىء عن تباعد المعلم عنهم ، وانطوائه على ذاته .

ب - سلوك يشعر المتعلمين بأن المعلم يفهم مسؤ ولياته ، ويقوم بها بشكل مخطط ومدروس - فى مقابل سلوك يشعرهم بأنه معلم متسيب ، ويؤدى الأعمال المنوطة به بصورة عشوائية .

ج - سلوك يشعر المتعلمين بقدرة المعلم على استثارة المتعلمين ، وحفز خيالهم - فى مقابل سلوك يجعل المتعلمين يحسون أنه معلم كسول ونمطي .

د - نمط السلوك الذى يشير إلى الثبات الانفعالى لدى المعلم وقدرته على التلاؤم مع المواقف المختلفة - فى مقابل السلوك الذى يشعر المتعلمين بأن المعلم لا يتسم فى انفعالاته بالثبات أو التوازن .

ه - نمط السلوك الذى يستشعر المتعلمون من خلاله أن اتجاهات المعلم نحوهم إيجابية وأنه يقدر جهودهم ، فى مقابل نمط السلوك الذى يجعل المتعلمين يحسون أن اتجاهات المعلم نحوهم سلبية ، وفكرته عنهم متدنية .

واستنادا إلى تعدد أنماط التفاعل الاجتماعى التى أشارت إليها البحوث فإن الحقيقة المستقرة ـ الآن ـ هى أن بيئة الفصل الدراسى أو مناخه العام الجامع ، يحدث آثارا عديدة فى شخصيات المتعلمين ، وينقل إليهم عديدا من القيم والمعتقدات والمعايير والمفاهيم التى تؤثر فى شخصياتهم .

أما بعد ، فواجب علينا أن نؤكد أن هذه الدراسة ، قد عنيت بالإشارة إلى بعض الاتجاهات العامة فى سياسة « التعليم العام » وبرامجه ومناهجه . ومجمل ما هدفت إليه الدراسة هو استنفار عقول التربويين والمسؤولين عن التعليم فى الأمة العربية إلى النظر فى جعل الهدف الأسمى للتعليم العام هو « تأكيد الهوية الثقافية العربية وتجديدها » وتبقى بعد هذا أسئلة كثيرة لم تتعرض هذه الدراسة ـ بالتفصيل ـ للإجابة عنها وهى :

١ ـ ما السمات الدينية والخلقية والعقلية والاجتماعية والوجدانية التى ينبغى أن يستهدف « التعليم العام » فى البلاد العربية تحقيقها فى الأجيال الناشئة ؟

٢ ـ ما المكونات الأساسية لمناهج التعليم العام ـ فى ضوء التعريف الذى اقترحناه للمنهج ـ التى يمكن أن تحقق هذه السمات ؟

٣ ـ كيف يمكن أن يتحول المعنيون بالتعليم فى العالم العربى من الصيغة « الصناعية ـ التقنية » إلى الصيغة « الثقافية الأيكولوجية » فى محاولاتهم لتطوير التعليم أو إصلاحه ؟

والإجابة على مثل هذه الأسئلة لا يستطيع أن ينهض بها فرد أو عدد محدود من الأفراد ، وإنما هى مهمة تستلزم حوارا متواصلا ، يفرز فكرا عربيا أصيلا ، ينأى عن التبعية ، ويستفيد مما حدث فى مجالات التربية فى ثقافات أخرى دون أن ينبهر به ، أو يذوب فيه .

هذه دعوة إلى حوار تأخر كثيرا وآن له أن يبدأ ، وقد قدمت فيه جهد المقل ، وما أردت به إلا الإصلاح ما استطعت ، وما توفيقى إلا بالله ، عليه توكلت ، وإليه أنيب .

***

المراجع

* فى اللغة العربية :

(١) ابن خلدون ، عبد الرحمن ، مقدمة ابن خلدون (القاهرة : المكتبة التجارية ، بدون تاريخ) .

(٢) الأفغاني ، جمال الدين ، خاطرات جمال الدين الأفغاني ، طبعة بيروت ١٩٣١) .

(٣) حسين ، ت ، ترجمة الرشيد ، محمد الأحمد ، ومراجعة عبدالحليم أحمد المهدي ، التعليم العالي والتمايز الاجتماعي : دراسة عالية مقارنة (الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، تحت الطبع)

(٤) الخضري ، نجيبة أحمد « نموذج نفسي للموقف التعليمي » مجلة « دراسات وبحوث » جامعة حلوان - القاهرة ، المجلد الثامن ، العدد الأول (فبراير ١٩٨٥) ٥١ - ٧٢ .

(٥) سرحان ، الدمرداش ، وكامل ، منير ، المناهج (القاهرة : الانجلو المصرية ١٩٦٩) .

(٦) سرور ، أحمد فتحي ، استراتيجية تطوير التعليم في مصر (القاهرة وزارة التعليم ١٩٨٧) .

(٧) عبدالحليم ، أحمد المهدى « نحو خطة للتنمية في دول الخليج » ورقة عمل عرضت في مؤتمر الأدباء والمعنيين بالبرامج والمجالات الثقافية « الذى عقد في بغداد ، ١٩٨٦ .

(٨) عبد الحليم ، أحمد المهدى « إصلاح التعليم بين صيغه غالبة وصيغه غائبة » فى مجلة « دراسات فى المناهج وطرق التدريس » التى تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد الثالث (يناير ١٩٨٨) .

(٩) كومز ، فيليب ، ترجمة حربى ، محمد خيرى وآخرين ، أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينيات (الرياض : دار المريخ ١٩٨٧) .

(١٠) كومز ، فيليب ، ترجمة كاظم ، أحمد خيرى وجابر ، جابر عبد الحميد ، أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر (القاهرة دار النهضة العربية ١٩٧١) .

(١١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩) .

In English :

(12) Abdel-Halim, A.E: "An Intersystem Model for Curriculum Theory and Practice" unpublished Ph.D. dissertation, the Ohio State University, 1965

(13) ———— "A New Perspective for Curriculum Objectives" paper presented at the A E R A annual meeting in New York, April 1977, ERIC ED., No. 137951.

(14) Adelman, C: Devaluation, Diffusion and College Connection: A Study of High School Transcripts, 1964-1981 (Washington, D.C: National Commission on Excellence in Education, 1982), ERIC ED 228244

(15) Ammoun, M. B: "Educational Objectives: The Relationship between The Process of Their Development and Their Quality," unpublished Ph.D dissertation, The university of Chicago, pp. 171-185

(16) Baldridge, J.Y and Deal T. (eds): The Dynamics of Organizational Change in Education (Berkeley, CA.,: McCutchan Co., 1983)

(17) Coleman, J: Equality of Educational Opportunity, Washington D.C (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966)

(18) Giroux, H. and Penna, A: "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum": Theory and Research in Social Education 7:1 (Spring 1979)

(19) ———— and Purpel D (eds): The Hidden Curriculum and Moral Education (Berkeley, CA.,: McCutchan Co., 1983)

(20) ———— Theory and Resistance in Education (Mass.,: Bergin and Garvey, 1983)

(21) Goodlad, J.I, The Dynamics of Educational Change (New York: McGraw-Hill book Co., 1975)

(22) ———— A Place Called School: prospects for the future (New York: McGraw-Hill., 1984)

(23) ———— (ed), the Ecology of School Renewal (Chicago: The University of Chicago Press, NSSE yearbook, part I, 1987).

(24) Hall, G.E and Loucks "Bridging the Gap: policy research rooted in practice" in Policy making in Education (Chicago: The University of Chicago press, NSSE yearbook, part I, 1982)
(25) Hechinger, F, "The high school-college connection," in Common Learning: A Carnegei Colloquium on general education (Washingtion, D.C: CarnegieFoundation for Advancement of Teaching, 1981)
(26) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal: Cultural differances and similarities between more and less renewing schools, A study of Schooling, technical report No. 33 (los angeles: loboratory in school and community education, university of California, 1982)
(27) Illinois State Board of Education, Instructional program mandate: A prelimenary report (springfield, IL: Illinois State Board of Education, 1982)
(28) Kadar-Fulop, "culture, writing and The curriculum" in writing Across language and culture, ed, purves, A.C. (Beverly hills, CA: sage publications, in press)
(29) Macdonald, J.B. "currieulum theory" The Journal of Educational Research, vol. 64 No. 5 (January 1971)
(30) Petters, R.S, Authority, Responsibility and Education (London: George Allen, 1959)
(31) Purves, A.C. "general education and the search for a common culture" in Cultural Literacy and the Idea of General Education (Chicago: University of Chicago Press, NSSF yearbook, part II, 1988) 1-8
(32) Ryans, D "Research on Teacher Behavior," in Biddle, B.J and Ellena, W.J (eds) Contemporay Research on Teacher Effectiveness (New York: Wolt, Rinehart, 1964)
(33) Said, E, The World, the Text, and the Critic (Cambridge, MA: Harvard University Trees, 1983)
(34) Sarason, S.B, The Culture of the School and the Problem of Change, 2nd ed. (Boston, Mass: Allyn and Bacon, 1982)
(35) Sirotnik, K.A "Responsibility vs. Accountability: "Towards a Professional Teaching Profession" (Paper Presented at Annual Meeting of A E R A, Chicago, 1985)
(36) ———————— "The Process of School Renewal" ch. 3 in Goolad (ed) The Ecology of School Renewal (Chicago: NSSE Yearbook, I, 1987).
(37) Taba, H, Curriculum Development: Theory and Practice (New york: Harcourt, 1962).
(38) Tyler, R.W. Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago: University of Chicago Press, 1950)
(39) Vygotsky, L'as quoted in Morkova, A.K, The Teaching and Mastery of Language (London: Croom Helm, 1979).
(40) Weinreich, U, Language in Contact: Findings and Problems (The Hague: Mouton, 1963).
(41) Westbury, I. and Purves, A.C (eds) Cultural Literacy and the Idea of General Education (Chicago: The University of chicago Press, NSSE yearbook, Part II, 1988).

* * *

التعليم الفني بين الأسر والانطلاق

يوسف عبد المعطي

التعليم الفني في بلادنا العربية أسير .

أسير ظروف نشأته ، وما ألقت عليه من ظلال وما تكون بسببها نحوه من اتجاهات .

وأسير موقعه وسط نظم تعليمية جامدة استعرناها ممن تخلوا عنها ، لم تفسح للتعليم الفني مكانا فيها ، ليصبح جزءا من نسيجها الحي ، لترتبط المعرفة بتطبيقاتها التكنولوجية ، وليجمع أبناؤنا بين مهارة الفكر وتقانة اليد ، لنصنع الأشياء بدلا من أن نتوقف عند صناعة الكلمات ، بل عزلته هذه النظم في مسار منفرد يدور فيه مغلقا حول نفسه ليصبح سندريلا التعليم أو ابن العم الفقير في أسرة التربية .

والتعليم الفني أسير حجم ونوعية مدخلاته من الطلاب ، فالعزوف عنه لا يسمح له أن يجتذب الجموع ، فيحظى بالممتازين أو يختار المبدعين فليس له كبير اختيار بين المتقدمين إليه .

وهو أسير هياكله التقليدية وبناه وطرائقه ، لغياب مؤسسات البحث العلمي التي توالي تقويم جوانبه ، وتتعرف بأسلوب علمي على واقعه ومشكلاته وتقدم الحلول لإمكانات تطويره .

وهو أسير مناهجه وأجهزته ومعداته ، التي لا تواكب سوق العمل لضعف صلتها به وعدم مشاركته في أمورها وغياب الجسر الحي للتعاون المشترك بينهما .

وهو أسير نظم للأجور والاستخدام أقيمت من أجل الياقة البيضاء والعمل المكتبي تمنحه الأولوية وتفسح له باب الترقي وهكذا أصبحت هذه النظم قوة طاردة عن الإقبال عليه .

وأخيرا هو أسير هذه الظروف كلها ، فأصبح

يدور في الساحة المحدودة المسموح له بها ، يتحرك في نطاق إصلاحات محدودة يطور في هذا المنهج أو ذاك ويستبدل هذه المُعَدَّة أو تلك ويطور كتابا أو يجرب طريقة في خطوات جزئية يشعر بعدها دائما أنه في موقعه لا يتقدم .

ولكن في بلادنا العربية أيضا جهود مخلصة تسعى في صدق ودأب لفكاك هذا العاني الذي طال أسره ، وهي تواصل اللقاء والحوار والتخطيط وتسعى وفق ما يتيسر لها من إمكانات لقدر من التنفيذ ، وقد حققت قدرا طيبا من الحركة في بعض البلدان وقطعت خطوات في رحلة الانطلاق من الأسر .

وتسعى هذه الدراسة ، إلى أن تعيش مع التعليم الفني رحلة أسره وظروفها بدءا من الجذور التي تشده في ماضيه ، ومرورا بواقعه وقوفا عند مشكلاته واستشرافا لمستقبله وآمال انطلاقه ، لتحقيق دوره في بناء الانسان والاسهام في تنمية مجتمعه ، محاولة في كل ذلك أن تستند الى الوثائق والبحوث والدراسات لتوثق الرحلة في أمانة ودقة ولتضع أمام المهتمين والمعنيين صورة متكاملة عن التعليم الفني تعين على اتخاذ خطوات فاعلة نحو رحلة الانطلاق والتطوير .

المكانة والجذور :

لم يحظ نوع من أنواع التعليم ـ في العقدين الأخيرين ـ بهذا القدر من المؤتمرات والكتابات والاهتمام والتركيز كالذي حظي به التعليم الفني .

فهو كما تذكر تلك الكتابات ، طوق النجاة للدول النامية لتمكينها من إعداد مواردها البشرية اللازمة لمشروعات التنمية فيها .

وزيادة الاقبال عليه واتساعه ، هو الحل الموصوف لمعالجة البطالة المقنعة لحشود الخريجين من البرامج الأكاديمية النظرية ، الذين تكتظ بهم الوظائف الحكومية في الدول النامية .

وهو التعليم القادر في رأي المربين ـ أن يعيد للتربية توازنها لتجمع في تكامل بين التأمل والممارسة ، وبين قراءة الحرف وقراءة كتاب الحياة ، فإعادة العمل إلى التعليم ، هو الوسيلة لمنح التعليم قلبا فتيا ينبض بحاجات مجتمعه ويكتسب خريجوه من خلال الممارسة والعمل الوعي بقيمة العمل وكرامته وتحمل المسئولية وإدراك قيمة الوقت والجهد ، إلى جوار ما يتيحه من فرص اكتشاف الفرد بقدراته وإمكاناته ووسائل تنميتها وأصلح المجالات في دنيا العمل لاستثمارها .

قيل هذا وغيره كثير .

ولكن القول شيء والفعل شيء آخر ! فعلى أرض الواقع نرى أن نوعا من أنواع التعليم لم يلق من الإعراض والعزوف والنظرة الاجتماعية المتدنية من مجتمعه كما لقي التعليم الفني .

فهو التعليم المطلوب المرفوض ، اللازم المهمل ، الأساس الذي يأتي في آخر قائمة الأولويات !

ولعل أصدق الأوصاف دلالة على هذا الوضع ، هو تلك العبارة التي أجاب بها أحد المثقفين حين سئل عن رأيه في هذا التعليم فأجاب :

هو خير أنواع التعليم وأعظمها نفعا . . لأبناء الجيران ! فالرجل يؤمن به ويدرك أهميته ولكنه ينصح به أولاد سواه . .

ولا تقتصر تلك النظرة إلى التعليم الفني على العالم العربي أو النامي بل تصدق ، وإن اختلفت في الدرجة ـ على المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء .

فقد أوضحت الدراسة الشاملة التي أجراها المجلس القومي للأبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر السبعينات عن التعليم الفني « إن طلاب هذا التعليم مقارنة بطلاب التعليم العام ينتمون إلى أسر من مستوى اجتماعي واقتصادي أقل ، كما أن قدرتهم الأكاديمية وبخاصة اللفظية هي بمستوى أدنى كما أن مستوى الآباء التعليمي هو أيضا أقل » .[١]

وتمتد جذور هذه النظرة إلى نشأة النظم التعليمية الغربية ، فقد كان التعليم يمثل انعكاسا لظروف المجتمعات الطبقية التي كانت سائدة في الدول الأوروبية حتى نهاية القرن التاسع عشر ، والتي كانت تقسم المجتمع إلى « صفوة » لها حق التعليم والسلطة والثروة والسيادة « وكثرة » عليها واجب العمل والخدمة .

وهكذا كان هناك مساران للتعليم في تلك المجتمعات :

مسار لأبناء الطبقة العاملة ، يعدهم في حدود الدور الاجتماعي المرسوم لهم وهو دور العمل والخدمة وهو مسار تعليمي منته عند المرحلة الابتدائية وغالبا ما يكون بالمجان .[٢]

ومسار ثان لأبناء النبلاء والصفوة ، يقدم لهم تعليما يمتد بعد المرحلة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية التي تقدم لهؤلاء الصفوة تعليما كلاسيكيا يعدهم لدورهم الاجتماعي ، فهم ليسوا بحاجة إلى العمل ولا هم مطالبون بالخدمة ، بل لديهم الفراغ الذي لا بد وأن يشغل بدراسات الأدب واللغات القديمة والفلسفة التي تمثل الأركان الأساسية لثقافة « السيد » ويفتح هذا التعليم أمامهم الأبواب للجامعة .

وحتى حين حدثت الثورة الصناعية ، وأصبح من الواضح أن إعداد الطبقة العاملة للتعامل مع الآلات والمهام الجديدة يستوجب دراسة بعض العلوم الطبيعية والتطبيقية ، لم تفتح المدرسة الثانوية ـ مدرسة الصفوة ـ أبوابها لهؤلاء إذ أنه ـ كما يحدثنا تقرير اللجنة القومية لإصلاح التعليم الثانوي ـ « لم تكن المدرسة الثانوية حتى نهاية القرن التاسع عشر قد

---

(١) National Research Council. Assessing Vocational Education Research and Development, Washington: National Academy of Science, 1976, p. 7.

(٢) محمود عبد الرزاق شفشق . تاريخ التربية . القاهرة ، دار النهضة ٦٨ ص ٢٥١ .

نظر إليها كاستمرار طبيعي للتعليم بعد المرحلة الابتدائية بحيث يمكن أن ينفق عليها من المال العام بل كان أمر إتاحتها للعامة موضع صراع واختلاف » .(٣)

ومن هنا كان الحل هو مد مسار المدرسة الابتدائية لأبناء العامة لفترة تسمح بتدريس تلك المواد ، فظهرت في تلك الفترة المدارس الابتدائية الراقية أو الوسطى في أوربا استجابة لذلك ، كمدارس (Mittle Scule) في ألمانيا و (Mellen Skole) في السويد والدانمارك و (Ecole Moynne) في بلجيكا و (The High Grade School) في انجلترا و (Ecole Primaire Superieure) في فرنسا و (UID School) في هولندا .

وكان هذا النوع من المدارس يقدم برنامجا ، يجمع بين قدر من العلوم الأكاديمية والتدريب المهني ، ويعد الخريجين للالتحاق بالوظائف الوسطى في عالم الصناعة والتجارة والزراعة .(٤) أو لتدريب مهني أعلى ولكنها لا تؤدي إلى الجامعة .

وهكذا ولد التعليم الفني ومدارسه الصناعية المهنية موصوفا منذ البداية ، بأنه تعليم من الدرجة الثانية يخدم طلابا من أبناء الفئات الأقل مكانة اجتماعيا واقتصاديا ، فولد منتهيا ، مغلقا لا يقود إلا إلى سوق العمل والحرفة ، يرسخ الوضع الاجتماعي للملتحقين به فلا يفتح أمامهم أبوابا إلى مسار تعليمي أعلى ، يؤدي إلى وظائف السلطة والحظوة وهو ما كانت تؤدي اليه المدارس الثانوية التقليدية .

ولقد كانت هذه الجذور التاريخية وراء النظرة المتدنية إلى هذا التعليم ، وترسخت في البلدان النامية على نحو أوضح ، لما تمر به تلك البلدان من فترات مخاض اجتماعي تحاول الطبقات التي عانت من الحرمان ـ وهي تمثل الكثرة ـ أن تجد لها من خلال التعليم منفذا لتحقيق تطلعاتها إلى مزيد من الخدمات والدخل والمستوى الاجتماعي ، مما دعا إلى إقبالها على أنواع التعليم الأخرى التي توفر لها فرصا أكبر لصعود السلم الاجتماعي وما يدره من مزايا .

ولقد ظلت هذه النظرة ملتصقة بالتعليم الفني ، حين نقلت صيغته إلى بلادنا العربية فظل حبيس إسارها تحاول الجهود المخلصة أن تحقق له الفكاك والانطلاق من الأسر .

وقد يكون من المناسب قبل أن نطل على واقع هذا التعليم رصدا لظروفه وتعرفا على مشكلاته ومحاولة لاستشراف وجهته المستقبلية ، أن نحاول تحديد مسماه بين التسميات الكثيرة التي تطلق عليه .

تعليم فني أم مهني أم تقني ؟

حتى سنوات قلائل لم يكن هناك اتفاق على تسمية أو مصطلحات موحدة مقبولة ومستخدمة لهذا التعليم في البلاد العربية .

---

(٣) The Reform of Secondary Education-A Report of the National Commission on the Reform of Secondary Education. New York: Mc Graw Hill, 1973, p. XII.

(٤) A. Hargreaves and L. Tickle (Eds). Middle Schools: Origins, Ideology and Practice, London: Harper and Row.

ونظرا لأن مصطلح التعليم الفني هو المصطلح المستخدم في مصر للدلالة على هذا التعليم منذ نشأته بها وحتى الآن ، فقد انتقل منها إلى البلاد العربية التي تبنت الصيغة المصرية لهذا التعليم .

أما مصطلح « المهني » فكان يطلق إعادة على التدريب الذي يقدم لإتقان مهارة حرفية ، ويقدم عادة في إطار وزارات الشئون الاجتماعية والعمل لأولئكم الذين تسربوا من مراحل التعليم أو توقفوا عن إتمامه .

ونتيجة للتوصيات المتكررة من المؤتمرات التي عقدت حول التعليم الفني ، فقد بذلت جهود مكثفة في السنوات العشر الأخيرة للتوصل إلى مصطلحات محددة متعارف عليها ، سواء في تسمية هذا التعليم بأنواعه ومستوياته أو في الجوانب المتصلة بتعليمه أو طرائقه وتنظيماته وبناه أو محتواه أو معلميه أو مؤهلاته .

وقد توجت هذه الجهود بصدور دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني ، الذي صدر عن منظمة اليونسكو عام ١٩٨٤ كما كان للاتحاد العربي للتعليم التقني جهود مشكورة في هذا الصدد[٥] .

ووفقا لدليل اليونسكو المشار اليه نجد أن مصطلح التعليم الفني قد اختفى !

فالتعليم الذي يعد أفرادا مهرة لمجموعة من المهن أو الحرف أو الوظائف ، والذي يقدم عادة على مستوى المرحلة الثانوية ويتضمن تدريبا عاما وعمليا لتنمية المهارات المطلوبة من قبل المهنة المختارة ، كما يقدم الدراسات النظرية المتعلقة بها مع التركيز على الجانب العملي أصبح يطلق عليه :

التعليم المهني Vocational Education وهو بذلك مصطلح بديل لما كان يطلق عليه التعليم الثانوي الفني .

أما مصطلح التعليم التقني Technical Education فأصبح يطلق على التعليم المصمم لإعداد المستوى الأوسط من العمالة Technicians والذي يقدم في المرحلة الجامعية الأولى (المعاهد العليا عادة لمدة عامين أو ثلاثة) ، ويتضمن هذا التعليم جانبا عاما ودراسات نظرية وعلمية تقنية وتدريبا على المهارات ذات العلاقة ، ويمكن أن يطلق مصطلح التعليم التقني أيضا على التعليم الجامعي لإعداد المهندسين والتكنولوجيين .

أما مصطلح التعليم التقني والمهنى Technical & Vocational Education فقد أصبح يقصد به الإشارة إلى العملية التعليمية عندما تتضمن بالإضافة إلى التعليم العام ، دراسة التكنولوجيات والعلوم المتعلقة بها والتعريف بالمهن في القطاعات المختلفة الاقتصادية والاجتماعية .

وبذلك لم يصبح هذا المصطلح تسمية لنوع معين من هذا التعليم ولا لمستوى معين من مستوياته .

ولكن استخدام هذه المصطلحات ، وإن بدا اتجاه واضح نحو الالتزام بها في الكتابات العلمية ، وفي أعمال منظمات اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والاتحاد العربي للتعليم الفني ، إلا أن الاستخدام الميداني

---

(٥) اليونسكو . شعبة التعليم المهني والتقني . دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني طبعة مراجعة . باريس ١٩٨٤ .

ما يزال يشيع فيه استخدام مصطلح التعليم الفني كدلالة على هذا النوع من التعليم . بل إنه من الطريف أن دراسة اليونسكو حول هذا التعليم في دول الخليج العربي عام ١٩٨٥ ، قد كتب على عنوانها الخارجي « التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية » ، بينما العنوان في الغلاف الداخلي « التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية » !

التعليم التقني والمهني (الفني) على أرض الواقع

أولا : حجم التعليم الفني

رغم الجهود الكثيرة التي بذلت في أغلب الأقطار العربية في العقدين الأخيرين لمحاولة تطوير التعليم الفني كما ونوعا ، والعمل على زيادة قدرته على اجتذاب أعداد أكبر وتوعيات أكثر ملاءمة ، إلا أن التعليم الفني ما يزال يحتل شريطا ضعيفا إذا ما قورن بالتعليم الثانوي العام في بلدان تتوقف حركة التنمية فيها على توافر أطر فنية مدربة . وتشير آخر البيانات والإحصاءات المتوافرة والمنشورة عام ١٩٨٦ ، إلى أن مجموع أعداد طلبة التعليم الفني في الوطن العربي تبلغ ٩٢٠ ألف طالب مقابل ٢,١ مليون طالب في التعليم الثانوي العام أي أن نسبة التعليم الفني إلى مجموع المرحلة الثانوية هو بحدود ٣٠,٣٪ .

ويلاحظ التفاوت الضخم بين الأقطار العربية في هذا الصدد ، فهناك قطران عربيان فقط ـ البحرين ومصر ـ بلغت فيهما نسبة التعليم الفني إلى مجموع التعليم الثانوي أكثر من ٥٠٪ بينما تتوزع النسب بين باقي الأقطار العربية على النحو التالي :

من ٢٠ ـ ٣٠٪ في كل من تونس وسوريا والعراق ولبنان وليبيا .
من ١٠ ـ ٢٠٪ في الأردن وجيبوتي والسودان والصومال وفلسطين واليمن الديمقراطية .
من ٥ ـ ١٠٪ في الجزائر والسعودية وعمان والعربية اليمنية .
أقل من ٥٪ في كل من الامارات وقطر والمغرب وموريتانيا .

وحين ينظر الى نسب توزيع التخصصات المختلفة في التعليم الفني ، فإننا نجد أن التعليم التجاري يحتل المساحة الأكبر من حجم التعليم الفني في البلاد العربية ، ويليه التعليم الصناعي ثم الزراعي ، إذ تبلغ نسبة أعداد طلبة التعليم التجاري في كافة الأقطار العربية (عدا الكويت والجزائر ولبنان) حوالي ٥٤,١٪ من مجموع طلبة التعليم المهني ، يليه الصناعي ٣٣,٢٪ فالزراعي ٩,٥٪ فالصحي ٦,١٪ وبقية التخصصات ١,٦٪ .

ويقف المرء حائرا أمام هذا التوزيع ، إذ يرى أن نسبة التعليم الفني الزراعي في بلدين زراعيين هما مصر والعراق هي ١٠٪ من مجموع طلاب التعليم الفني ![٦]

(٦) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي تونس ١٩٨٦ ص ٥٩ ـ ٦٢ .

وقد يكون من المفيد والمناسب أن نطل على هذا الواقع العربي من نظرة شاملة إلى الصورة الكلية لواقع التعليم الفني في العالم على اتساعه مقارنا بالتعليم العام ، لندرك موقعنا وحركتنا من العالم حولنا كما يوضحها الجدول التالي :

التعليم الفني في العالم مقارنا بالتعليم العام في الفترة من ١٩٧٠ ـ الى ١٩٨٠(٧)

مجموعات البلدان في العالم	الالتحاق بالتعليم الفني مقارنة بالتعليم العام٪	معدلات النمو السنوي للتعليم الفني والعام٪	
		نمو التعليم الفني٪	نمو التعليم العام٪
كل العالم	١ : ٦	٤,٥٪	٣,٩٪
البلدان المتقدمة	١ : ٤	٣٪	١,٤٪
البلدان النامية	١ : ٩	٧,١٪	٦٪
أفريقيا	١ : ١٥	٦,٧٪	١٣,٥٪
آسيا	١ : ١٢	٤,٥٪	٤,٧٪
أمريكا اللاتينية	١ : ٣	٦,٢٪	٤,٨٪
البلاد العربية	١ : ٨	٨,٩٪	٩,٦٪

وجدير بالملاحظة أيضا أن هذه الاحصاءات لم تشمل إلا التعليم الفني النظامي طول الوقت ، علما بأن التعليم الفني لبعض الوقت (نظام السندوتش) منتشر على سعة في البلدان المتقدمة وتختلف نسبته من دول متقدمة الى أخرى .

كما أنه من المعروف أن النظم التعليمية في البلدان النامية لم تستوعب إلا نسبة محدودة من فئة السن من السكان ممن هم في عمر المرحلة الثانوية ، بينما يختلف الوضع في البلدان المتقدمة إذ تتراوح نسبة استيعاب المرحلة الثانوية لمن هم في فئة السن الخاصة بها من السكان بين ٥٠٪ الى ٩٠٪ .

ومن هنا فإن نسبة التعليم الفني الى التعليم العام في البلدان المتقدمة الى البلدان النامية ينبغي أن تأخذ هذا الجانب في الاعتبار .

(٧) المصدر : اليونسكو :
Technical and Vocational Education in the World 1970-1980 A Statistical Report UNESCO, 1983.

ملحوظة : لم تشمل البيانات الواردة في الجدول أعلاه البيانات المتعلقة بالولايات المتحدة الأمريكية ، وجمهورتي الصين الشعبية وكوريا واستراليا ونيوزيلندا .

ثانيا : مدخلات التعليم الفني من الطلاب

في أغلب الدول العربية يستقبل التعليم الفني الطلاب الذين أنهوا بنجاح المرحلة المتوسطة على اختلاف في أسلوب وقواعد توزيعهم على التعليم الثانوي العام أو الفني بين تلك الدول ، إلا أن السمة الغالبة هي أن مدخلات هذا التعليم « تكاد تكون مقتصرة على ذوي المعدلات الواطئة ممن لم يسعفهم الحظ بالالتحاق بالتعليم الثانوي العام » ، فالتعليم الفني هو الملاذ الأخير للمضطر الكاره في أغلب الأحيان .

ولا تتوافر بين أيدينا دراسات علمية منشورة على المستوى العربي حول المواد الدراسية التي أدت الى تدني معدلات هؤلاء الطلاب الذين لجأوا إلى التعليم الفني ، أو حول الهدر في هذا التعليم بالرسوب والتسرب وتحليل أسبابه ، إلا أن الملاحظة المتكررة في عدة أقطار عربية هي أن مواد اللغة الانجليزية والرياضيات وأحيانا العلوم هي المواد التي تؤدي إلى ذلك ، مع العلم أن هـذه المواد ذاتها هي المواد الأساسية في أي دراسة تكنولوجية أصيلة ، مما قد يشير إلى عدم ملاءمة مدخلات هذا التعليم لمتطلباته .

وتخلو دراساتنا العربية من بحوث تتناول خلفيات الطلاب في الأنواع المختلفة من التعليم ، ومن بينها التعليم الفني بما يلقي الضوء على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب الملتحقين به ، والمستوى التعليمي للآباء ، وتوزعهم بين الريف والمدن لتتوافر لنا رؤية أعمق لعوامل الجذب والطرد لهذا التعليم .

وعموما تشير دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى نوعية الطلاب المتوجهين إلى التعليم الفني لعدم توافقهم مع التعليم العام أو عدم قبولهم فيه ، فتذكر بأن ذلك « ينعكس على المستوى النوعي للطلبة بشكل عام وما يترتب على ذلك من ضعف المستوى المهنى للخريجين » .

ولا يعني ذلك العرض السابق وجود بعض الدول العربية التي استطاعت أن تجتذب إلى التعليم الفني طلابا على مستوى أكاديمي متميز ، ولكنها حالات نادرة لا تغير الصورة الكلية .

وقد حظيت قضية العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني بالعديد من البحوث والدراسات واللقاءات التربوية العربية .

وتذكر اليونسكو في دراستها المقارنة عن التطورات في التعليم التقني والمهني أن العديد من المشكلات المتأصلة في التعليم الفني ، هي مشكلات مشتركة على الرغم من الاختلافات الكبيرة بين البلدان التي تناولتها الدراسة وهي ٢٣ بلدا ناميا هي : أفغانستان ، بنغلاديش وموليفيا وساحل العاج وبورما وشيلي وكوستاريكا والهند وأثيوبيا والأردن وكينيا وجمهورية كوريا وليبيريا وماليزيا ونيبال ونيجيريا وبناما وبارغواي وسيراليون وتايلاند وأوغندا وفولتا العليا وأورغواي .

وترجع هذه الدراسة ظاهرة العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني ، إلى أنظمة التعليم التقليدية ، ومواقف المربين والجمهور التي تنزل التعليم التقني والمهني والمهن التي يعدلها إلى مرتبة دنيا . فرغم بعض الإصلاحات والتحسينات التي تدخل إلى هذا التعليم . « فإن الآباء وأطفالهم يفضلون الدراسات ذات الطبيعة الأكاديمية التي يمكن أن تؤدي إلى المهن ذات المرتبة العليا ، لأن التعليم الفني طريق مسدود لا يقود لدراسة أعلى مما يقتل الطموح ، ومن هنا يصبح التعليم الفني تعليما من المرتبة الثانية للطلاب الأقل قدرة أكثر منه خيارا عمليا لأكثرية الناشئة » .(٨)

أما نتائج الدراسات التي أجريت في الدول العربية والمؤتمرات واللقاءات التي تمت حول موضوع العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني ، تلخص لنا نتائجها الندوة العربية حول إقبال الطلاب على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي (الواقع والآفاق)(٩) إذ ترجع هذا العزوف إلى أربعة عوامل هي :

(١) نظم التعليم العربية

وما تتسم به من جمود يتمثل في اتباع سياسة « الباب المغلق » أمام خريجي هذا التعليم ، وضعف التكامل بين التعليم الفني والتعليم العام ، وضعف وانعدام الفرص أمام الطلبة للانتقال بصورة أفقية بين مسارات التعليم المختلفة ، وارتباط هذا التعليم وتوزعه بين وزارات وهيئات مختلفة مما يحرمه من التخطيط الشمولي والتنسيق الكافي .

(٢) جوانب اجتماعية وبيئية

يأتي في مقدمتها نظرة المجتمع السلبية نحو العمل اليدوي وغياب العمل عن التعليم العام ، وما ترسب في الأذهان من ضرورة إكمال الدراسة الجامعية لكل من ينهي الثانوية وإلا نظر إليه كفاشل لم يكمل التعليم ، إلى جوار نظرة العائلة إلى التعليم الفني باعتباره طريقا لعمل فني يدوي لا يتناسب ومركز العائلة ! مما يؤدي إلى توجيه الأبناء نحو التعليم الثانوي العام فالجامعي بحثا عن الوظيفة ذات الاسم والمكانة .

ويمثل التوزيع الجغرافي لمدارس التعليم الفني التي غالبا ما تتركز في المدن الرئيسية ، عائقا أمام سكان المناطق البعيدة للالتحاق بهذا التعليم .

وأخيرا فإن ندرة التنظيمات الاجتماعية المهنية (الاتحادات والجمعيات) للأطر المهنية على مستوى القطر الواحد والوطن العربي ، يحرم هذا التعليم من قوة مؤثرة ترعى شئونه وتوثق العلاقة بين خريجيه وتبرز مكانته الاجتماعية أسوة باتحادات المهندسين أو الأطباء .

(٣) التوعية والتوجيه المهني

إن ضعف التوجيه المهني أو انعدامه في المراحل الدراسية التي تسبق مرحلة التعليم الفني ، يحرم الطلاب من تعرف بنية المهن في مجتمعهم وفرص العمل المتاحة وأولوياتها ، كما أن عدم ممارساتهم لخبرات ومهارات يدوية في التعليم العام ، لا يسهم في توكيد قيمة العمل واحترامه لدى الطلاب .

---

(٨) اليونسكو . التطورات في التعليم التقني والمهني . باريس ١٩٨٥ ص١٠٧ - ١١٠ .

(٩) الاتحاد العربي للتعليم التقني . الندوة العربية حول اقبال الطلبة على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي (الواقع والآفاق) تونس ١٩٨٤ .

ويمثل ضعف أو قلة استخدام أجهزة الاعلام في التوعية والتوجيه المهني ، من خلال الأعمال الفنية المختلفة إهمالا لجانب له أثره البالغ في اتجاهات الطلاب واختياراتهم .

(٤) الحوافز والمستقبل الوظيفي

تمثل قلة الحوافز المهنية والمادية أمام خريجي التعليم الفني عائقا يحول دون التشجيع للإقبال عليه ، نتيجة التمييز الواضح في هيكل الأجور ونظم الاستخدام والترقيات لصالح خريجي الجامعة .

تلك هي عَوامل العزوف وأسبابه .

فماذا عن الدول التي حققت إقبالا كبيرا على التعليم الفني ؟

وفقا لما أوردناه من إحصاءات حول نسبة طلاب التعليم الفني إلى طلاب التعليم العام ، تبرز مصر والبحرين ـ كما ذكرنا ـ باعتبارهما القطرين العربيين اللذين جاوزت نسبة التعليم الفني فيهما إلى مجموع طلاب التعليم الثانوي العام .

تشير الدراسة التي أصدرتها اليونسكو عام ١٩٨٦ عن التعليم الثانوي الفني في مصر أن هذا التعليم يضم نحو ٧٩٠٠٠٠ سبعمائة وتسعين ألف طالب وطالبة في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥ ، بينما بلغ جملة المقيدين بالثانوي العام نحو ٤٧٠٠٠٠ أربعمائة وسبعين ألفا ومن ثم أصبحت نسبة الثانوي الفني إلى الثانوي العام ٥ : ٣[١٠] .

ونخلص من هذه الدراسة إلى التوسع الضخم الذي حدث في الاقبال على التعليم الفني في مصر ، إنما يرجع أساسا إلى الالتزام بخطة موضوعة في توجيه الطلاب بعد المرحلة المتوسطة ، تستهدف الوصول بنسبة طلاب التعليم الثانوي الى الثانوي العام الى ٦٥٪[١١] ويتم توجيه الطالب وفقا لمجموع درجاته في امتحان الاعدادية إلى التعليم العام أو الفني في حدود الأعداد المقرر قبولها في كل من المسارين .

وقد صاحبت عملية توجيه الطلاب إلى التعليم الفني مجموعة إجراءات تتعلق بزيادة أعداد المباني اللازمة للتعليم الفني من خلال زيادة الاعتمادات المخصصة لها ، ودعوة القادرين من المواطنين لاقامة المدارس بالجهود الذاتية ، وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية للمشاركة في عملية تمويل هذا التعليم كالشركات والمؤسسات الانتاجية والقطاع الأهلي والجمعيات التعاونية .

كما تم في إطار عملية التوسع في القبول استحداث تخصصات جديدة لمواجهة احتياجات التنمية والعمل على توفير أعداد كافية من المعلمين .[١٢]

---

(١٠) اليونسكو : التعليم الفني والتدريب المهني في مصر . باريس ٨٦ ص ٦ .

(١١) المرجع السابق : ص٦

(١٢) المرجع السابق : ص٧ ، ٨

أما البحرين فقد استطاعت أن تحقق ارتفاعا ملحوظا في الاقبال على التعليم الثانوي الفني بها ، ولكن المصادر المتوافرة حول نسبة طلاب التعليم الثانوي الفني العام في البحرين ، تقدم لنا نسبا مختلفة حول تلك العلاقة عن العام الدراسي ٨٣/ ٨٤ والذي يمثل آخر إحصاءات منشورة .

فدراسة اليونسكو عن التعليم الفني والمهني في دول الخليج العربية ١٩٨٥ تقرر أن هذه النسبة تبلغ ٤٤٪ عام ٨٣/ ١٩٨٤ (١٣) .

ودراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دراستها عن التعليم المهني ، تذكر لنا أن هذه النسبة تبلغ ٥٦٪ في العام نفسه . (١٤)

أما الدراسة التي أعدها الاتحاد العربي للتعليم التقني فترى أن هذه النسبة تبلغ ٥٠,٨٪ في العام نفسه . (١٥) ومن الجدير بالذكر أن تلك النسبة كانت ٢١٪ عام ٧٨/ ١٩٧٩ .

وإذا أخذنا بأي من هذه التقديرات ، فستظل البحرين بعد مصر في طليعة البلدان التي حققت إقبالا وتوسعا واضحا في التعليم الفني .

ويمكن أن تفسر اختلاف التقديرات الواردة في الدراسات المشار اليها في ضوء اختلاف طرق إعداد البيانات ، ووفقا لتحديد كل جهة لما يتـدرج تحت مسمى التعليم الفني من مؤسسات ، فبعض الإحصـاءات تستبعد التعليم الصحي والبعض يدمجها فيه ، والبعض يقتصر في البيانات على مؤسسات التعليم الفني التابعة لوزارة التربية والبعض ينظر إلى التعليم الفني كوحدة مهما اختلفت جهة الاشراف عليه .

وتشير هذه القضية إلى الأهمية القصوى للالتزام بمنهج محدد موحد جامع لأساليب إعـداد البيانـات عن هذا التعليم ، يلتزم به كل قطر عربي ليمكن إجراء الدراسات والمقارنات على المستوى العربي .

وتتبع البحرين في إجراءاتها لزيادة الاقبال على التعليم الفني سياسة توجيه الطلاب ، ولكنها تشترط المجموع الأعلى للطالب في امتحان الشهادة الاعدادية وذلك في مواد اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم . (١٦)

ويذكر المسئولون أن نجاح هذا التعليم في جذب الطلاب إليه يرجع إلى طبيعة النشاط الاقتصادي في البحرين ، وفرص العمل المتاحة للخريجين ، وما اتخذ من إجراءات لإزالة التفرقة بين خريجي الثانوية العامة والثانوية الصناعية ، إذ صدر قرار وزاري يقضي بتعديل مسميات شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، بحيث يطلق عليها جميعا شهادة الدراسة

---

(١٣) اليونسكو . التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية . باريس ٨٦ ص ١٤

(١٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٦ ص ١٣١ .

(١٥) غانم سعدالله حساوي ومصطفى حسين ابو الشيخ . تطوير التعليم التقني لخدمة التنمية في الوطن العربي . تونس : الاتحاد العربي للتعليم التقني . ديسمبر ١٩٨٧ ص ٢٢ .

(١٦) رفيقة سليم حمود . التعليم في البحرين . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٧ ص١٦٣

الثانوية العامة ويذكر بعدها الفرع بين قوسين (أدبي/علمي/صناعي . .)[١٧] كما كان للاصلاحات التي أجريت في المراحل التعليمية السابقة ، بزيادة الاهتمام بالتوجيه المهني وتطوير المناهج وطرائق التدريس أثرها في ذلك الإقبال . ويلاحظ أن هناك كلية تكنولوجية متخصصة هي كلية الخليج التكنولوجية ، والقبول بها مفتوح أمام خريجي التعليم الفني .

ولا نستطيع أن نغفل في مجال الجهود التي حققت قدرا واضحا من النجاح في زيادة الاقبال على التعليم الفني جهود العراق ، فقد تميزت بالمواجهة الواضحة للمشكلة بقرارات جذرية ! وإن كانت النتائج تتطلب وقتا .

فقد وضعت في عام ١٩٨١ مؤشرات محددة لسياسة التعليم التقني والمهني للسنوات ٨١ ـ ١٩٨٥ ، تضمنت التركيز على التوسع في القبول وتطوير الكوادر التدريسية والتنسيق بين المؤسسات المهنية بهدف الوصول لسياسة موحدة للتعليم المهني والتقني .

وتحقيقا لهذه السياسة فتحت أمام الخريجين أبواب الدراسة الجامعية في مجالات تخصصهم ، كما عـدلت نظم الأجور في الدولة بحيث يصل راتب خريج المعاهد العليا الصناعية (مدة الدراسة سنتين بعد الثانوية الصناعية) بعد مضي سنة واحدة على تخرجه ، مساويا لراتب خريجي كليات الجامعة إضافة إلى المخصصات المهنية الأخرى .

أما الطلبة المتخرجون من الثانويات المهنية ، فإضافة إلى المجالات المفتوحة أمامهم في سوق العمل ، فـإنهم يمنحون قدما وظيفيا لمدة سنتين مقارنا بأقرانهم خريجي الثانويات العامة . كما أن الفرصة متاحة لمن أتوا من مناطق نائية للسكن والاقامة في الأقسام الداخلية مجانا طيلة مدة الدراسة[١٨].

ثالثا : سياسات القبول المختلفة في التعليم الفني أبعادها ونتائجها :

ونقف بعد هذه الرحلة مع الأرقام والتفاصيل التي ترصد واقع الالتحاق بهذا التعليم ، ومدى الاقبال عليه لمزيد من التأمل في سياسات القبول والتوجيه التي اتخذت في الأقطار العربية المختلفة سعيا وراء مزيد من توجه الطلاب إلى التعليم الفني .

يمكن أن نميز اتجاهين أساسيين في سياسات القبول بعد المرحلة الاعدادية (مرحلة الإلزام حاليا في عدد من البلاد العربية) :

(١) سياسة الباب المفتوح ، التي تترك حرية الاختيار للطالب في التوجه نحو نوع التعليم الذي يراه محققا لرغبته وميوله دون تدخل من السلطات التعليمية .

(٢) سياسة تقوم على التخطيط للنظام التعليمي ، والأعداد التي تقبل من الطلاب بمراحله وأنواعه المختلفـة وتوجيه الطلاب وفقا لقواعد معينة من بينها ، رغبة الطالب في إطار الخطة الموضوعة لتوزيع الطلاب .

---

(١٧) قرار وزاري بتاريخ ١٩٨٦/٢/٢٢ نقلا عن رفيقة سليم حمود مرجع سابق .

(١٨) التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية . اليونسكو مرجع سابق ص ٣٠ ، ٣٢ ، ٤٠ .

وتستند سياسة الباب المفتوح في القبول إلى المبادىء الانسانية الأساسية كحق الفرد في التعليم ، ومبدأ العدالة وتكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم ، وحق الفرد في اختيار مستقبله المهني الذي يراه مناسبا لنفسه . وتؤمن هذه السياسة أنها بذلك توفر لكل فرد الفرص لانماء مواهبه وقدراته واكتساب الكفايات اللازمة لمواجهة عالم متغير من خلال إقامة المجتمع الدائم التعلم .

وقد حظي هذا الاتجاه بإقرار لفظي غالب وتبنته كسياسات معلنة دول كثيرة ، وإن كان تفسير ذلك في أسلوب التنفيذ قد أخذ وجهات شتى .

وقد عبر وزير التربية في انجلترا عام ١٩٧٢ عن هذا الاتجاه حين أعلن عن سياسة التعليم الممتد Further Education بعد الالزام بقوله :

« إن علينا القيام بجهد مخطط ومنظم وعلى نطاق واسع ، لنمكن كل فرد في المجتمع على اختلاف مطامحه وقدراته بعد أن ينهي التعليم الالزامي ، أن يجد فرصة للتعلم في المكان الذي يلائمه ، وفي الوقت الذي يتفق وظروفه ، وبالأسلوب الذي يساير أوضاعه ما سمحت الموارد المتاحة بذلك »[١٩] .

ولكننا إذا وقفنا أمام حرية الطالب واختياره ، نجد أن هذا الاختيار هو نتاج جملة من المعلومات ، والتصورات والخبرات والاتجاهات التي حصل عليها الطالب واكتسبها من قنوات عديدة (الأسرة والمدرسة والأصدقاء والبيئة والاعلام . . وهي اعتبارات وتصورات قد تعكس مواقف اجتماعية سائدة أكثر مما تعكس قدراته وإمكاناته[٢٠] .

وتشير الدراسات التي قام بها Torsten Husen أن العامل الثقافي في الأسرة يرجح كل العوامل الأخرى في تقرير نوعية الدراسة التي سوف يلتحق بها الفرد ، فالمستوى الثقافي للأبوين والمستوى الاجتماعي للأسرة يقرر مدى الرعاية والتوجيه ، وثراء الفرص الثقافية المتاحة للطفل في محيط الأسرة أو انعدامها الذي قد يؤدي غالبا إلى تدني مستوى أدائه التحصيلي ، فيوجه الطالب نتيجة لذلك إلى دراسات أدنى ومهن أدنى ومستوى اجتماعي أدنى[٢١] .

وقد أثبتت دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD أن التوسع في القبول بالتعليم العالي مثلا لم يغير في التكوينة الاجتماعية لمدخلاته ، إذ ظل الانتفاع بهذا التعليم محصورا إلى حد كبير في الطبقة الوسطى دون الدنيا ، ولذوي المكانة والجاه وأصحاب المهن العليا أي أصحاب الخلفيات الثقافية المرتفعة غالباً »[٢٢] .

---

(١٩) Ross, M.G., : The University, Mc Graw Hill, 1986

(٢٠) محمد عادل الأحمر . « سياسات القبول في التعليم الفني والمهني في الوطن العربي وعلاقتها بعزوف الطلبة عن هذا التعليم » . ورقة مقدمة إلى الندوة العربية حول إقبال الطلاب على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٤ ص٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ .

(٢١) Torsten Husen, "Open Admission and Numerous Cleuses - Causes and Conceauencies" in Higher Education for All., by Gordon Roderick and Michael Stephens. England. Falmer Press, 1979.

(٢٢) نفس المصدر السابق .

أي أن مسألة الاختيار تمتد جذورها إلى مراحل مبكرة في حياة الفرد ، ولا تنشأ ساعة أن يطلب منه وأسرته اتخاذ القرار .

فالقضية ليست أن نمنح أبناءنا حق الاختيار ، بل أن نهيئهم لممارسته ، ونوفر لهم الظروف التي تمنحهم فرصا عادلة تتكافأ مع غيرهم وتمكنهم من الافادة من الاختيارات المطروحة عليهم ، فهناك دور ومسئولية أساسية على المجتمع تجاه فئاته الأقل حظا اجتماعيا وثقافيا ، من خلال توفير البرامج التعويضية ، وخدمات الارشاد والتوجيه الفاعلة ، ومساندة أجهزة المعلومات والاعلام بما يضيء أمام الفرد والأسرة الاختيارات المتاحة لمستقبله التعليمي والمهني ، لنعطي الاختيار معناه الحق حين يكون ثمرة لوعي الفرد بقدراته وإمكاناته ، وإدراكه لبنية المهن وفرص التعليم المتاحة في مجتمعه وموقعه الملائم منها .

فأي اختيار يمكن أن يكون للفرد للاقبال على التعليم الفني في ظل مكانته وظروفه الحالية ، مقارنة بمسار التعليم العام الذي يوفر فرصا واضحة التفضيل من النواحي الاجتماعية والمادية ؟

وحين تنتقل سياسة الباب المفتوح وحرية الاختيار من أفق التنظير ، إلى واقع التطبيق تتحول إلى شيء آخر .

فترك حرية الاختيار في الالتحاق بالتعليم الثانوي العام أو الفني كانت نتيجة معروفة سلفا ، لأنه امتداد لتيار اجتماعي وموقف سلبي من التعليم الفني ، فتركز الطلاب في التعليم الثانوي وغدا التعليم الفني شريطا ضيقا على هامشه . وأثار ذلك تساؤ لا حول حدود الحرية والاختيار حين تغفل النظر عن صالح المجموع وحرمان المجتمع من الكوادر الفنية التي لا تقوم له نهضة ولا تتحقق تنمية إلا بتوافرها مع تكدس أبنائه في دراسات نظرية لا تتضمنها قائمة الأولويات في المجتمع .

وقد دعت هذه الاعتبارات بعض الباحثين إلى القول بأن : ترك حرية الاختيار للطالب تبدو ديمقراطية في ظاهرها ، إلا أنها تنطوي على مخاطر تتمثل في اختلال التوازن بين حجم وتخصصات الخريجين ، ومتطلبات سوق العمل وأولوياته وما يتبع ذلك من بطالة في قطاعات ، ونقص حاد في قطاعات أخرى تؤدي كما حدث في عدد من الأقطار العربية إلى التوسع في استخدام القوى العاملة الأجنبية[٢٣] .

ومقابل سياسة الباب المفتوح ، نجد سياسات القبول التي تنطلق من مدخل إعداد الموارد البشرية اللازمة لمشروعات التنمية في المجتمع ، فينظر إلى رغبة الفرد في إطار المخطط الموضوع لتحقيق التوزيع المتوازن للموارد البشرية على قطاعات النشاط الاقتصادي وفقا لأولويات خطط التنمية .

فهناك أعداد مستهدفة للقبول في مراحل التعليم والتخصصات المختلفة ، يجب أن تستوفي في إطار سياسة لتوجيه الطلاب في ضوء تلك الأولويات .

(٢٣) محمد عادل الأحمر . سياسات القبول في التعليم الفني والمهني مرجع سابق . ص٤٧ ، ٤٨ .

وتقوم عملية التوجيه على سياسة انتقائية تعتمد غالبا على المجموع الكلي لدرجات الطالب في الامتحان في المرحلة السابقة ، على التعليم الفني وإن بدت اتجاهات جمعت بين الأخذ بالمجموع الكلي مع التركيز على مستوى الطالب في المواد ألتي تخدم التخصصات التي يود الطالب التوجه إليها كما حدث في البحرين .

ورغم كثرة الحديث عن التوجيه ودوره في زيادة الإقبال على التعليم الفني ، إلا أن التوجيه ما يزال مفتقرا إلى أطر متخصصة وأدوات علمية يمكن الوثوق بها ، تعين على تعرف الطالب على ميوله وقدراته بالنسبة للمهن والتخصصات المختلفة ، ليكون التوجيه مؤديا لدوره العلمي الحق في زيادة قدرة الفرد على تعرف قدراته وإمكاناته وعالم العمل وفرصه ومطالبه ، بما يمكنه من الاختيار الناجح لمستقبله المهني حتى لا يصبح التوجيه مجرد عملية دفع للطلاب وفقا لمجموعهم نحو التعليم الفني ، فننقل بذلك من حالة العزوف عن التعليم الفني إلى إتخامه بذوي المعدلات العلمية الضعيفة والاستعدادات والقدرات غير الملائمة له مما يؤثر في مدى إقبالهم على الدراسة وإبداعهم فيها .

فليس الهدف أن ننجح في حشد أعداد كبيرة من الطلاب على أبواب التعليم الفني ، إنما المهم أن يفدوا إلى هذا التعليم ولديهم الرغبة ويمتلكون القدرة ليتخرجوا منه وقد اكتسبوا الكفايات التي ينتظرها سوق العمل من الخريجين .

وقد لخص كروسلاند هذه الاشكالية المشهورة حول سياسات القبول في التعليم ، هل يكون بابا مفتوحا للجميع أم للنخبة أو وفقا لحاجة المجتمع والتنمية ، بقوله « إن الشخص المسئول عن وضع وتصميم سياسات القبول ، لابد له أن ينهج منهجا متوازنا بحيث يتعرف على الفوارق بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع : يرضي الأكاديميين ، ويخدم المحرومين ويكافىء الموهوبين ، ويتحمل المسؤولين والتبعات المالية الناجحة عن كل قرار بالاضافة إلى المحافظة على معايير أكاديمية راقية[٢٤] .

رابعا : معلمو التعليم الفني :

من الطبيعي أن تستقي مواصفات معلم التعليم الفني من طبيعة أهدافه واحتياجات مناهجه ونوعية الكفايات التي يتطلع إلى أن يكتسبها خريجوه . والتعليم الفني تعليم تطبيقي هدفه أن ترتبط النظرية بالتطبيق ، والعلم بالممارسة وتدور مناهجه حول مهارات ينتظر أن يكتسبها الخريج بمستويات محددة في هرم العمالة وفقا لحاجات ومطالب سوق العمل .

ويحتوي منهج التعليم الفني على أركان ثلاثة ركن الثقافة العامة وعلومها ومعارفها ، يستكمل فيه الطالب الإعداد الفكري والاجتماعي والثقافي الذي يوفره التعليم العام في الأساسيات . وركن المواد الدراسية المتعلقة بمجال تخصصه الفني ، وأخيرا الركن العملي التطبيقي في الورش للتدريب على المهارات التي تتطلبها الحرفة أو المهنة التي يعدلها ، ولكن هذه الأركان الثلاثة ينظر إليها منفصلة مستقلة دون تكامل .

وقد انعكس هذا التقسيم على معلمي التعليم الفني ، لهذا نجد في المدرسة الثانوية الفنية عادة ثلاثة أنواع من المعلمين .

(٢٤) Fred Crossland "The Equilibrist's Query" Prospect Vol. IV, No. 4, 1976 UNESCO, P. 526.

معلمو المواد الثقافية العامة الأساسية ، التربية الاسلامية واللغة والاجتماعيات واللغة الأجنبية ، ويكون هؤلاء عادة في مستوى مدرسي المرحلة الثانوية العامة من حيث تأهيلهم وإعدادهم .

ومعلمو المواد التكنولوجية ويكون هؤلاء عادة من خريجي المدارس الثانوية الفنية مع دورات تدريبية مناسبة ، وقد بدأت بعض الدول كمصر في إعداد هؤلاء المعلمين في مدارس نظام الخمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية ، وقد أنشأت مصر بالتعاون مع هيئة اليونسكو عام ١٩٧٤/٧٣ مدرسة القاهرة الفنية بالقبة لاعداد المعلمين في تخصصات الميكانيكا والكهرباء والالكترونيات والسيارات وتخرجت الدفعة الأولى منها عام ١٩٧٨/ ١٩٧٩ .

وأنشىء بالتعاون مع المملكة المتحدة مدرسة الزاوية الحمراء لاعداد المعلمين العمليين الصناعيين في التخصصات الزخرفية والنسيجية اعتبارا من العام الدراسي ٧٩/ ١٩٨٠ . (نظام الخمس سنوات بعد الاعدادية) .

كما تم مع البنك الدولي افتتاح شعبة بمدرسة دار السلام الفنية المعمارية في العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ لاعداد المعلمين العمليين الصناعيين في مجالات العمارة[٢٥].

ويتم في نطاق محدود الافادة من المنح الدراسية لايفاد بعض هيئات التدريس في المدارس الفنية لبعثات لمزيد من التدريب .

وفي الاتجاه نفسه نجد الاردن يعد معلمي التعليم الفني في كليات المجتمع (بعد المرحلة الثانوية العامة أو الصناعية لمدة عامين) في برنامج يجمع بين المواد التكنولوجية والتربوية .

وتشير دراسة اليونسكو حول التعليم التقني والمهني في الاردن إلى « افتقار جزء كبير من العاملين في التعليم التقني والمهني ، إلى الخبرات الصناعية والميدانية في مجالات العمل والانتاج » . وينعكس ذلك على نوعية التعليم وفاعليته[٢٦] وقد عالجت وزارة التربية الاردنية هذا الجانب من خلال برامج إعداد المعلمين المهنيين في كليات المجتمع ، عن طريق اشتمال البرنامج على جوانب مسلكية تربوية وأساليب تدريس وتدريب ، إلا أن الأمر « لم يعالج بعد بالنسبة لمجموعات أخرى من العاملين في التعليم الفني »[٢٧].

وفي تونس أنشئت دار المعلمين العليا للتعليم التقني عام ١٩٧٣ ، ويقبل منها الطلاب من حملة الثانوية (شعبة العلوم أو العلوم التقنية) ومدة الدراسة بها أربع سنوات يمنح المتخرج في نهايتها شهادة دار المعلمين العليا للتعليم التقني ، وتؤهله للقيام بمهنة المدريس في المعاهد الفنية[٢٨] وهي تضم تخصصات الصنع الآلي والتركيب الآلي والصنع الكهربائي والهندسة المدنية .

(٢٥) اليونسكو . التعليم الفني والتدريب المهني في مصر . مرجع سابق ص٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١١

(٢٦) اليونسكو : التعليم التقني والمهني في المملكة الأردنية مرجع سابق ص ٨٦ ، ٨٨

(٢٧) المرجع السابق

(٢٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . اعداد معلم التعليم الفني والمهني في الوطن العربي تونس ١٩٨٤ ص ٢١

وفي الجزائر تشير التقارير إلى أن مسئولية التعليم الفني والمهني يتولاها « عدة أصناف من المعلمين » هم أساتذة التعليم النظري ، وهم يعدون في المعاهد الكلاسيكية لاعداد المعلمين في الجامعة ، وأن هناك مدرسة عليا للأساتذة للتعليم المتعدد التقنيات وإن كان تقلص عدد الملتحقين بها بسبب التسرب نحو قطاعات أخرى ، أما أساتذة العلوم التطبيقية في الثانوية التقنية فقد كونوا في المدرسة الوطنية للتعليم التقني وقد أغلقت هـذه المدرسـة أبوابهـا من عام ١٩٧٢(٢٩) .

وهكذا نرى أن المستوى العلمي والتربوي والاقتصادي للمعلم الفني والمهني ، إنما يعكس الظروف التي يعيشها هذا التعليم ، والتي تشير إلى « المستوى المنخفض نسبيا الذي تدنت إليه مهنة التعليم الفني والمهني بشكل خاص في الوطن العربي » وأن « التعليم التقني في مختلف مستوياته وعبر العصور لم يكن يحظى بقيمة ، بل كان محل ازدراء وإهمال راجعين إلى أنه لا يتطلب إعمال فكر واستدلالا نظريا ، يجعله يضاهي التعليم العلمي أوحتى الأدبي ، بل كل ما يحتاج إليه مهارات يدوية وذكاء عملي بحت ، وهذه النظرية الخاطئة كثيرا ما علقت بالمعلم التقني نفسه لأن رؤ ية الشخص لذاته تتأثر تأثرا كبيرا بنظرة المجتمع إليه وأن دوره الاجتماعي يقيم بما يحدده له هذا المجتمع »(٣٠) .

ويتضح لنا من الأمثلة التي عرضناها لأنماط إعداد معلم التعليم الفني في عدد من الأقطار العربية ، عدم وضوح فلسفة محددة تحكم منهج الإعداد وأسلوبه ، فمازال الفصل واضحا في إعداد معلم التعليم الفني بين إعداد معلم المواد الفنية النظرية وإعداد معلم المواد العملية حيث يتم إعداد معلمي المواد النظرية الفنية على مستوى أعلى (غالباً ما يكون على مستوى جامعي) . بينما يعد معلمو المواد العملية في معاهد متوسطة أو كليات المجتمع لمدة عامين بعد الثانوية أو حتى في مركز للتدريب المهني .

ولهذا النهج أثره الصادر في ترسيخ الفصل بين الجوانب النظرية والعملية ، وعدم تكامل الخبرة لدى الطالب ، والنظر إلى معلم الجوانب العملية دائما نظرة دونية .

وتفتقد الأنماط الحالية لاعداد معلم التعليم الفني إلى الخبرة الميدانية الكافية التي تتيـح لمن يعد معلما للتعليم الفني ، أن يكون قد مارس الانتاج في مواقعه واكتسب الخبرة بالممارسة الحية على خط الانتاج وفي مواقعه ، وعاش مشكلات سوق العمل ، واكتسب مهاراته الحية ، وأثبت قدرته الفعلية في الوقف الطبيعي للعمل الفني ، إذ يقتصر الإعداد العملي الحالي على تمارين تؤدى في ورش ومختبرات المدارس الفنية أو زيارات وتدريب قصير يتسم بالشكلية في أحد مواقع العمل .

وتفسر بعض الدراسات هذا الموقف ، بأنه يرجع إلى ظروف نشأة الصناعة وتطورها وموقع التعليم الفني منها ، ففي الـدول الصناعيـة برز التعليم الفني كجـزء مرافق للصنـاعة وتحملت الصنـاعة مسئولية إعـداد الأطر التقنيـة

(٢٩) المرجع السابق : ص ٢١ - ٢٣

(٣٠) المرجع السابق : ص ٤٨

والتكنولوجية والأيدي العاملة الماهرة بكافة مستوياتها لعدم وجود بديل آخر في ذلك الوقت ، فكان التعليم الفني يختار معلميه من الذين أظهروا مقدرة وكفاءة متميزة بالفعل في مجال تخصصه في المؤسسات الصناعية والإنتاجية .

أما في الدول النامية ومنها الأقطار العربية ، فإن نظم التربية والتعليم قد سبقت نضج وتطور الصناعة فيها ، فلا زالت الصناعة نفسها تعاني ندرة الأطر الفنية اللازمة لها ، إلى جوار التفاوت البارز بين أجور ذوي الخبرة في مجال سوق العمل ومؤسساته ، وبين الرواتب المحدودة الضئيلة التي توفرها نظم الخدمة المدنية لمعلمي التعليم الفني ، مما يجعل هذا التعليم عاجزا عن أن يجتذب من سوق العمل الكفايات التي تلزمه(٣١) .

إن الموقف الحالي لتعدد مستويات المعلمين داخل التعليم الفني ، وعدم توافر الإعداد المتكامل الثقافي والعلمي والتربوي والعملي الميداني في مؤسسات جامعية ، تلتحم بسوق العمل وتقيم برامجها لإعداد المعلم بالتعاون والمشاركة معه من خلال برامج تقوم على الكفايات Competency Based تستقي من حاجة هذا السوق ومتطلباته . إن هذا الموقف يسهم بشكل واضح في تقييد حركة التعليم الفني واستمرار أسره وهو ما عبرت عنه استراتيجية التربية العربية حين عالجت هذه المشكلة فدعت إلى :

« جعل إعداد المعلمين لهذا التعليم في قائمة الأولويات الخاصة ، فوفرة المعدات ، ورصد الأموال ، ووضع المخططات لا تكفي وحدها دون معلمين مؤهلين مدربين » .

وتشير النشرة التي تصدرها اليونسكو عن التعليم الفني في عددها الأخير ، إلى هذه المشكلة ، فتذكر أن قضية إعداد معلم التعليم الفني ودوره هي من القضايا الأساسية ، فلابد أن يكون هذا المعلم على مستوى عال من التأهيل ليستطيع أن يمارس أدواره كمنظم ومخطط لعمله في ترجم وثيق مع التطورات الاقتصادية في مجتمعه ، وأن انخفاض رواتب هؤلاء المعلمين عن نظرائهم الذين يشغلون تخصصاتهم في الصناعة ، سوف يؤدي إلى حرمان هذا التعليم من الكفايات المتميزة اللازمة له ، كما أن توافر برامج فاعلة للتدريب أثناء الخدمة تستعمل المدلولات والأساليب المتقدمة مطلب أساسي للتنمية المهنية المستمرة لهؤلاء المعلمين(٣٢) .

ولعل من المشكلات التي تعوق الدراسة العميقة لأوضاع معلمي التعليم الفني ، هو عدم توافر بيانات أو دراسات كافية عن واقعهم بما يوضح أعدادهم ومؤهلاتهم ومستويات إعدادهم ، والبرامج التجديدية التي تقدم لهم ، ومشكلاتهم المهنية والاقتصادية على مستوى الوطن العربي ، ليمكن أن تكون هذه الدراسات والبيانات نقطة انطلاق نحو المعالجة العلمية للمشكلة ولتضع مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي أمام مسئولياتها .

---

(٣١) هاشم محمد سعيد عبدالوهاب . التعليم التقني في الوطن العربي الواقع والاتجاهات . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٥ ص ٥٢ ـ ٦٠ .

(٣٢) **UNESCO. Technical and Vocational Education-Information Bulletin, 1988, p. 1.**

خامسا : اقتصاديات التعليم الفني : تمويله ، وتكلفته وعائده :

يمثل قصور الموارد أحد العقبات الرئيسية التي تعوق تنمية التعليم الفني وتطويره وتسهم في استمرار بقائه في أسره .

ويرجع قصور الموارد للانفاق على هذا التعليم ، إما إلى ظروف البلد الاقتصادية في نقص مواردها بعامة ، وإما إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العام أكثر منه على التعليم الفني ، بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة هذا التعليم مقارنة بالتعليم العام .

وتواجه العديد من الدول النامية لظروف تدني مستويات التنمية فيها نقصا واضحا في الموارد ، يحول دون تمويل التعليم الفني على نطاق واسع حيث تضغط أولويات أخرى على الموارد المحدودة المتاحة .

ويمثل الطلب الاجتماعي قوة ضغط أساسية ، تدفع العديد من الدول النامية إلى أن تخصص النسبة الأكبر من مواردها الموجهة في مجال التعليم إلى التعليم العام وغير التكنولوجي ، وتكون النتيجة هي البطالة التي يواجهها خريجو النظام التعليمي في بلدان حاجتها الأساسية ، هي إلى الأيدي الفنية المدربة القادرة على تنفيذ المشروعات الإنتاجية وليس إلى التكدس في الوظائف الادارية .

وتشير دراسة اليونسكو التي أجريت على ١٦ بلدا إلى أن التعليم الفني يعتمد في موارد تمويله على التمويل الحكومي ، سواء من الميزانية العامة للدولة ، أو من الميزانية المخصصة للتعليم ، أو للتقسيمات الادارية المحلية اللامركزية ، ففي الجزائر والأرجنتين وغانا وايرلندا وسري لانكا وتركيا نجد أن ٩٠٪ من موارد تمويل التعليم الفني ، هي مستقاة من الميزانية المخصصة للتعليم في الدولة ، وفي استراليا وتشيكوسلوفاكيا رغم أن الموارد حكومية ، إلا أنها تتقاسم بين الادارة المركزية والمحلية . ففي استراليا ٣٩٪ من تمويل التعليم الفني يرد من الحكومة الفدرالية و ٦١٪ من حكومة الولاية المعنية(٣٣).

ويلاحظ أن المستعمل والمستفيد النهائي من مخرجات التعليم الفني ونعني به ـ قطاعات النشاط الاقتصادي ومؤسساته التي تمثل سوق العمل ـ هذه القطاعات لا تسهم في تمويله ، ولا تقدم شيئا ذا بال لتطويره وتنميته من مواردها المتاحة ، اللهم إلا في بعض بلدان تنبهت إلى هذا الجانب ففرضت على الصناعة أن تسهم في تمويل التعليم (١٦٪ في حالة تشيكوسلوفاكيا) ، فغياب مساهمة الجهات المستخدمة لمخرجات التعليم الفني في تمويله وتكلفته لا يؤدي فقط إلى حرمانه من موارد قادرة ، بل يؤدي إلى أن تكون مخرجاته ليست وفق مواصفات وحاجات هؤلاء المستفيدين . إن مساهمة هذه القطاعات في التمويل ، يعني شيئا أكبر من مجرد تقديم الأموال ، إنه يعني الاهتمام والمشاركة والمتابعة وإحكام الصلة بين معاهد الإعداد ومواقع العمل والإنتاج . وتقوم بعض البلدان بتشجيع المؤسسات الصناعية

---

(٣٣) UNESCO, Policy, Planning and Management in Technical and Vocational Education: A Comparation Study, Paris 1984, pp. 88-89.

والإنتاجية على المساهمة في تمويل التعليم الفني وتقديم تسهيلات لتدريب كوادره ، من خلال تشجيعات تتمثل في خصم ما تقدم في هذا الصدد من الضرائب المطلوبة من هذه المؤسسات كحالة استراليا[٣٤] .

تقوم جهود في أمريكا اللاتينية وبلدان البحر الكاريبي لمزيد من الربط والتلاحم بين مؤسسات التعليم الفني ، وجهات سوق العمل في مجال التمويل ، والتدريب وتقديم التسهيلات والمعدات ، مقابل مشاركة هذه الجهات في تخطيط هذا التعليم ، وتقرير سياساته واتجاهاته وتقويم فاعليته .

وتعتبر النسبة المخصصة لتمويل التعليم الفني من الميزانية العامة للتعليم ، أحد المؤشرات الهامة على مدى الاهتمام به والسعي لتنميته . وتشير الدراسة المقارنة التي أشرنا إليها آنفا أن هذه النسب تتراوح بين ٢ ,٣٪ الى ٣٣٪ وإن كانت المقارنة غير دقيقة ، لاختلاف أسلوب حساب النسبة المخصصة للتعليم الفني ، من ميزانية التربية . ولكن إيراد بعض الأمثلة يلقي ضوءا ما على القضية : فاستراليا مثلا تخصص ١٠٪ من ميزانية التعليم لمجال التعليم الفني بينما تخصص شيلي من ١ ,٦٪ الى ١٠٪ وتشيكوسلوفاكيا ٣٣٪ والاكوادور ٢ ,٣٪ وغانا ٥ ,٤٪ وسري لانكا ٩٪ والسودان ٢٤ ,٤٨٪ وتركيا ٣ ,١١٪ ويتضح من تلك الدراسة أن الميزانية المخصصة للتعليم ككل آخذة في التناقص ، ومن ثم تلك الخاصة بالتعليم الفني ويعود ذلك للوضع الاقتصادي العام ، ولكن الواضح أن الآمال والمطالب التي تنتظرها التنمية من التعليم الفني لا تتحقق إلا بزيادة الموارد المتاحة لهذا التعليم .

ويلاحظ أن هناك توسعا في مجال التعليم الفني بعد المرحلة الثانوية ، والذي يتركز حول إعداد الفنيين Technincians وإن كان الملاحظ أنه تعليم ما يزال موجها للنخبة ، وأن مدخلاته تأتي من خريجي الثانوية العامة وليس من خريجي الثانويات الفنية[٣٥]، ومازالت المشكلة في أغلب البلدان ، هي توفير تعليم فني على مستوى الثانوية العامة تستطيع تزويد خريجيه بمهارات تمكنهم من الالتحاق بسوق العمل .

وواضح من تحليل الإنفاق على التعليم الفني ومؤشراته ، أن الرواتب تستهلك الجزء الأكبر من ميزانية التعليم الفني ، رغم تدني مستويات رواتب معلميه ! ومعروف أن الأجور تمثل الجزء الأكبر من ميزانيات التعليم عموما ، لكن أن تصل نسبة الرواتب والأجور إلى ما بين ٩٠ إلى ٨٠٪ من النفقات الجارية على هذا التعليم ، كما تشير دراسة اليونسكو ، فإن تلك قضية تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتأمل (تمثل الرواتب والأجور ٨٨,٧٪ من النفقات الجارية على التعليم في الجزائر و ٨٢,٠٪ في الأرجنتين ٢٣ ,٥٦٪ في شيلي و٥٦,٨٪ في تشيكوسلوفاكيا و ٨٠٪ في غانا و ٨٥٪ في الهند و ٦ ,٦٠٪ في أيرلندا و ١ ,٣٦٪ في السودان ومن ٧٠٪ إلى ٨٠٪ في تركيا)[٣٦] .

وفي محاولة للمقارنة بين ما ينفق على التعليم الثانوي العام ، وما ينفق على التعليم الثانوي الفني عالميا ، تشير دراسة اليونسكو المقارنة إلى صعوبات جمة تواجه ذلك تتعلق بالأساليب المختلفة في حسابات تلك البيانات ، وبخاصة في

---

(٣٤) المرجع السابق

(٣٥) UNESCO, Policy, Planning Management in Tehnical and Vocational Eduction, op. cit., p. 82.

(٣٦) المرجع نفسه ص ٨٣

نظم التعليم التي تتبنى المدرسة الشاملة التي تجمع بين التعليم الثانوي الفني والعام ، وبين الدول التي تحسب تكلفة الوحدة في التعليمين الثانوي العام والفني دون المصاريف الرأسمالية كالإنشاءات ، وبين الدول التي تحسبها . وهكذا وعموما فإن نتائج الدراسة تشير إلى أن تكلفة التعليم الفني هي أعلى من تكلفة التعليم العام ، بغض النظر عن نوعية التعليم الفني ومستواه ، وإن كانت تفاصيل الدراسات تشير إلى أن التعليم الزراعي هو الذي يرفع نسبة الإنفاق في التعليم الفني لما يتطلبه من نفقات عالية .

التمويل والتكلفة في البلاد العربية :

إذا انتقلنا من الأفق العالمي لمشكلة تمويل التعليم الفني وتكلفته ، لنركز النظر إلى وضع هذه المشكلة في بلادنا العربية فإننا نجد أن التعليم الفني في بلادنا العربية يعتمد بصفة خاصة على التمويل الحكومي ، شأنه شأن مراحل التعليم الأخرى إذ يخصص له جزء من ميزانية التعليم العام . وذلك إلى جوار ما يشارك به الطلاب من تحمل نفقات يسيرة بصورة رمزية في بعض الأقطار ، وإن كان المنهج العام هو المجانية الكاملة لهذا التعليم في الأقطار العربية .

وتشير البيانات المتوافرة عن بعض الأقطار العربية ، إلى أن تكلفة طالبي التعليم الفني بشكل عام تفوق مثيلتها في التعليم الثانوي العام ، بسبب متطلباته من الأجهزة والمعدات والمختبرات والورش ومتطلبات التدريب ، وما يتطلبه أحيانا من نفقات ، إسكان وإعاشة الطلبة داخليا ، إذ تتوزع مدارسه القليلة على مناطق شاسعة أحيانا . وتختلف كلفة التعليم الفني باختلاف التخصصات ، فكلفة الطالب في التعليم الصناعي أكثر من ضعف الكلفة في التعليم التجاري الذي تكاد كلفته تتقارب أو تقل عن التعليم الثانوي العام في بعض الأقطار العربية كما هو الحال في البحرين والعراق .

أما التعليم الزراعي فترتفع كلفته بشكل عال لما يتطلبه من حقول ومعدات ومكائن وعمال ، مع قلة أعداد طلابه وارتفاع عدد العاملين فيه (نسبة الطلاب إلى المدرس) .

جدول يبين كلفة الطالب السنوية
في التعليم المهني والتعليم الثانوي العام
في بعض الأقطار العربية[٣٧]

نوع التعليم / القطـــر	الثانوي العام	الثانوي الفني		زراعي	السنة الدراسية
		صناعي	تجاري		
البحرين (د. بحريني)	٤٢٦	٨٢٧	٣٤٢	–	١٩٨١/٨٠
سوريا (ليرة سورية)	٨٦٧	٣٧٩٨	١٥٢١	–	١٩٨٢/٨١
العراق (د. عراقي)	١٩٠	٤١١	١٧٠	٦٧٩	١٩٨٢
السودان (جنيه سوداني)	٢٧٣		٤٧٥	–	١٩٨١/٨٠

(٣٧) المصدر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٦ ص ٤٥

وإذا أردنا مقارنة ما ينفق على التعليم الفني ، بما ينفق على التعليم الثانوي العام استرشادا بما يتوافر من بيانات عن بعض الدول العربية ، نجد أن نسبة الموارد المالية المخصصة للتعليم الفني تراوحت بين ١,١٪ في ليبيا و ٤,٤٪ في الأردن من مجموع النفقات المخصصة على التربية والتعليم ، باستثناء سوريا التي بلغ فيها الانفاق على التعليم المهني حدود ١٦,٦٪ من ميزانية وزارة التربية .

أما نسبة الانفاق على التعليم الثانوي العام فإنها تراوحت بين ١٥,١٪ في العراق ، و ٢٩٪ في السودان وهي أعلى بكثير مما ينفق على التعليم الفني وفقا لبيانات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم[٣٨] .

أما دراسات اليونسكو فتشير إلى أنه رغم الكلفة العالية نسبيا للتعليم الفني ، إلا أن النسبة التي تخصص له من ميزانية التعليم بعامة ما تزال متواضعة ، وأن كلفة الوحدة في التعليم الفني تتباين نسبيا بمقدار ضئيل بين معظم البلدان التي استيقت منها بيانات الدراسة[٣٩] .

النسبة المئوية للانفاق على التعليم الفني
من إجمالي ميزانية التعليم

نوع التعليم / القطر	التعليم الثانوي العام	التعليم المهني	السنة
الأردن	—	٪ ٤,٤	١٩٨٢
السودان	٪٢٩,٠	٪ ١,٩	١٩٨٠
سوريا	٪٢٢,١	٪١٦,٦	١٩٨٣
العراق	٪١٥,١	٪ ٣,٧	١٩٧٩
قطر	٪٢٣,٧	٪ ٢,٤	١٩٧٧
ليبيا	٪٢٤,٧	٪ ١,١	١٩٧٧

المصدر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس ١٩٨٦ .

وفي ختام هذا العرض السابق عن اقتصاديات التعليم الفني نتساءل :

ما الذي يمكن أن يقدمه التحليل الاقتصادي لتكلفة وتمويل التعليم الفني لتطوير هذا التعليم وتنميته ؟

يزود هذا التحليل المخطط والمشرف على إدارة التعليم الفني ، بأسس يستند إليها في توزيع موارده للتوصل بالاعتمادات المتوافرة إلى أقصى ما يمكن من الفاعلية لهذا التعليم في كفاءته الداخلية والخارجية ، كما أن الجانب

(٣٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي مرجع سابق ص ٤٥ جدول ٢ .

(٣٩) اليونسكو . التطورات في التعليم التقني والمهني دراسة مقارنة . مرجع سابق ص ٦٩ - ٧٠

الاقتصادي في إدارة هذا التعليم المتمثل في كلفته وعناصره ، يشكل أساسا هاما في دراسات تقويم الفاعلية والكفاءة لبرامج هذا التعليم ومدى تحقيقها لأهدافها وجدوى استمرارها أو تعديلها أو تغييرها .

ولكن دراسات اقتصاديات التعليم الفني ، لا تقدم للمخطط والمشرف على إدارة هذا التعليم الكيفية المحددة للتنفيذ ، إنما تمنحه القدرة على الاختيار الأكثر رشدا بين البدائل ، وهي عون له أهميته في اتخاذ القرارات المتصلة بهذا التعليم في دراسات الكلفة والعائد Cost Benefit Analysis .

وقد يقال إن دراسات العائد والكلفة ، أو الكلفة والفاعلية تصاغ من خلال نماذج رياضية وبأسلوب ولغة أعدت للمختصين ، مما يجعل الإفادة منها بالنسبة لمخطط هذا التعليم والمشرفين عليه محدودة .

ولكن أهم ما يشغل بال المسئولين عن التعليم الفني هو السؤال الحيوي الأول : إلى أي مدى تتفق مخرجات هذا التعليم : مستوىً وكفاية ، مع الأهداف المحددة والموضوعة له ، وإلى أي مدى تتكافأ كلفة هذا التعليم مع العائد منه ؟

إن أسلوب تحديد الكلفة وعناصرها ، وتقرير العائد والجدوى ، أمر يومي تجريه الصناعة بالنسبة لمنتجاتها . إن تقدير الكلفة ، رغم تداخل عناصره وتشابكها يمكن تحديده إجرائيا من حيث ما أنفق من مال . أما المشكلة فتكمن في تقدير العائد ! فالعائد لمن ؟ للفرد وما حصل عليه من وظيفة أو عمل نتيجة لبرنامج التعليم الفني الذي قام بإعداده لهذا العمل والراتب الذي تقاضاه والرضا الذي حصل عليه من عمله ؟ أم أن العائد متعلق بالصناعة التي حصلت من خلال برنامج التعليم الفني على القوى الفنية المدربة التي لا يقوم لها عمل بغيرها ؟ أم أن العائد اجتماعي ؟ فتوافر وظائف وأعمال للمواطنين يحقق استقرارا وإنتاجا ورضا وتماسكا اجتماعيا ؟ وكل هذه التساؤلات تدخل في حساب الكلفة والعائد والفاعلية ؟

ولكن ستفنسون وهو الباحث المشهور في دراسات الكلفة والعائد للتعليم الفني يتساءل :

هل يمكننا أن نصل إلى تحديد كمي للرضا ! إن تقرير العائد سيظل يحتوي دائما على عناصر تقديرية ، رغم أنها تمثل جوانب أساسية في المنتج النهائي الذي يتطلع إليه هذا التعليم ، والتي يجب أن يحدد منذ البداية عند تحديد أهدافه .

إن استخدام أدوات التحليل الاقتصادي للتعرف على عناصر تكلفة هذا التعليم وبحث جدواه والعائد منه وتقرير فاعليته ، ما تزال عمليات تتم من خلال مختصين اقتصاديين بمعزل عمن يديرون هذا التعليم أو يصنعون قراراته ، وهي قرارات يمثل الجانب الاقتصادي فيها العصب الأساسي والرئيسي .

إن هناك حاجة واضحة إلى لقاء وعمل مشترك متبادل ، بين الاقتصاديين والمخططين والمشرفين على إدارة هذا التعليم لبناء أرضية مشتركة تعين على أن يصبح البعد الاقتصادي وأدواته وأسلوب بحثه منهجا يستخدمه التعليم الفني في تخطيط برامجه وتقويمها ، وإعادة توجيهها واتخاذ القرارات المتصلة بهذا التعليم . فلا يمكن أن يدار هذا التعليم بمعزل عن الوعي العميق بالبدائل الاقتصادية المتاحة حول تخطيطه ، وإعادة توزيع الموارد على قطاعاته واحتساب كلفته وإعادة

توجيه الموارد في ضوء دراسات الكلفة . وهكذا وهي مهارات ليست طلسما ولا أمرا مقتصرا على الاقتصاديين إذ يمكن أن تصبح جزءا حيويا من تدريب قيادات التعليم الفني وبخاصة إذا أخذت منحى عمليا إجرائيا .

ويمكن أن تسهم دراسات اقتصاديات التعليم الفني في تقديم الحلول لمشكلاته الملحة ، فقضية المعدات على سبيل المثال والتي تشكل ٦٦٪ من النفقات الرأسمالية لإنشاء مدرسة فنية[٤٠] (حالة الجزائر) أو ٢٥٪ (حالة أيرلندا) ، تمثل عقبة رئيسية أمام تطوير التعليم الفني في البلدان النامية ، وبخاصة أن هذه المعدات في الأغلب الأعم لابد أن تستورد بالعملة الصعبة مما يضيف إلى المشكلة أبعادا أخرى ، كما أن هذه المعدات بحاجة إلى الصيانة وقطع الغيار وهي جوانب تضغط على النفقات الجارية لهذا التعليم . ونظرا لمحدودية الموارد المتاحة أمام هذا التعليم ، والتي تفرض عليه أن يتحرك في إطارها مع اتجاهها مؤخرا إلى مزيد من التخفيض لا الزيادة ، تصبح المعادلة صعبة فليس من الممكن تخفيض الرواتب التي تبتلع الجزء الأكبر من موارد هذا التعليم . ومن هنا تحاول الدراسات الاقتصادية أن تقدم حلولا تتمثل في محاولة زيادة الموارد بأساليب أخرى ، وتخفيض الانفاق وذلك من خلال بيع منتجات أعمال الطلاب ، وإن أظهرت التقارير المقارنة أن مثل هذا الحل وإن لم يقدم حلا له وزنه في مشكلة التمويل ، إلا أن له أبعادا ذات أهمية في اعتزاز الطلاب وثقة مجتمعهم وإبراز دور هذا التعليم . وقد قامت أندونيسيا بتجربة تشير اليونسكو إلى نجاحها ، وهي توفير مركز يخدم عدة مدارس فنية تجمع فيه الآلات والمعدات وأجهزة التدريب بما يوفر تكرار شرائها لعدد من المدارس ، فيخفض الكلفة في المعدات والأساتذة . كما أن تجربة الوحدات المتنقلة للتدريب على التخصصات المختلفة Mobile Units التي يمكن تنقلها بين المدارس وفقا لجدول معين ، كما يمكن أن تنقل إلى مواقع العمل الفعلي ليتم تدريب الطلاب كما يحدث في حالات تمديدات الأنابيب أو الكابلات ولحامها والأعمال المتصلة بذلك ، ليحصل الطلاب على خبرات ميدانية واقعية مع اقتصاد في الكلفة . وتمثل تجربة الاتحاد السوفيتي في هذا الصدد نموذجا مستخدما على نطاق واسع وقد أصدرت عنه اليونسكو دراسة مستقلة[٤١] .

أن الأخذ بأساليب وأدوات التحليل الاقتصادي في دراسة تكلفة التعليم الفني وعائده وجدواه ، أفق جديد لابد أن يرتاده التعليم الفني في بلادنا ليبدأ رحلته إلى التطوير .

سادساً : خدمات التوجيه والإرشاد المهني والبحوث والمعلومات

تمثل خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والمهني وخدمات البحوث والمعلومات ، ركائز أساسية في نجاح التعليم الفني وتطوره .

فمساعدة الطالب على تعرف قدراته وإمكاناته ومتطلبات الدراسة التي يود الالتحاق بها والقدرات اللازمة للنجاح والتفوق فيها ، وطبيعة المهن التي يعده التعليم الفني للالتحاق بها ومتطلباتها ، لم تعد مجرد نصيحة تقدم للطالب

(٤٠) UNESCO; Policy, Planning and Management in Technical and Vocational Education OP. CIT., P. 87.

(٤١) UNESCO; Mobile Units for Vocational Education; in USSR. Paris, 1987.

تستند إلى الخبرة والتجربة بل أصبحت اليوم عملية علمية تستند إلى اختبارات ومقاييس وأدوات تقيس الذكاء والاستعدادات الخاصة والميول والشخصية .

وقد بذلت جهود عربية لتعريب مجموعات من بطاريات هذه الإختبارات ، وعملت على تقنينها في البيئة العربية والقطر الذي تستخدم فيه ، ومن أمثلتها اختبارات الميول المهنية للدكتور / أحمد زكي صالح وهو مقتبس عن اختبار كيودر للميول المهنية ، عن طريق تفضيل الأفراد لأنواع معينة من النشاط . واختبار الميول للدكتور / عبدالسلام عبدالغفار للنظر في مدى استعداد الفرد لممارسة نشاط ما كمهنة أو هواية أو عدم رغبته فيه ، واختبارات المهن الكتابية للدكتور / محمد عمادالدين اسماعيل لتقويم قدرات الأفراد للقيام بالأعمال الكتابية كالسكرتارية والبنوك وغيرها ، واختبارات الميول والقيم لعطية هنا وهو ترجمة وتطوير لاختبار القيم لجوردن البورت وفرتون ولندزي وهو أداة لقياس القيم الهامة التي تؤثر في سلوك الإنسان مثل القيم الاقتصادية وغيرها . (٤٢)

ولكن هذه الاختبارات ما تزال مقصورة في استخدامها على مختبرات كليات التربية وأقسام علم النفس والمجالات الأكاديمية ، فلم تنتقل لتصبح جزءا من بنية المدرسة الثانوية الفنية أو أجهزة التعليم الفني وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر الأطر المتخصصة في التوجيه والإرشاد الفني القادرة على تقديم هذه الخدمات .

ومن هنا نرى أن عملية اختيار الطالب لتخصصه ما تزال تعتمد على اعتبارات غير موضوعية . كاتجاهات الآباء والقرناء والأصدقاء أو المجموع الكلي للطالب مما يحرم الطالب من الإفادة من التوجيه المستند إلى الأساليب العلمية التي توفر له أساسا علميا لاختيار المهن التي تلائم قدراته .

أما خدمات البحوث والمعلومات التي يمكن أن تزود التعليم الفني بالظهير العلمي الذي يتناول مشكلاته بالبحث والدراسة ويوفر للمخططين والمشرفين على هذا التعليم معلومات كافية ومتجددة وتفصيلية ، تتابع التطورات التي تطرأ على حجم ونوع احتياجات سوق العمل وتعين المخطط على اختيار السياسات التعليمية والتدريبية وبرامجها الملائمة ، التي تكفل التوافق بين إعداد العمالة في التعليم الفني وحاجات التنمية ومشروعاتها في المجتمع الذي تخدمه .

وتشير دراسة اليونسكو المقارنة حول التعليم الفني في ٢٣ بلدا أغلبها بلدان نامية ومن بينها دول عربية ، إلى أن « البنى والمؤسسات المعنية عموما بتنسيق الجهود في مجال البحوث من أجل تطوير التعليم الفني ، غير موجودة أو ضعيفة جدا » (٤٣)

وتختلف الصورة في البلدان المتقدمة فنجد أن بلدا كالولايات المتحدة الأمريكية قد أنفق ٢٥٠ مليون دينار خلال عقد واحد في صورة معونة فدرالية لمراكز بحوث التعليم الفني ، وأن تلك المراكز قد غطت بحوثها مجالات : التوجيه وتنمية المستقبل المهني ، الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الفني ، خصائص طلاب التعليم الفني ، إعداد

---

(٤٢) عبدالرحمن العيسوي . التوجيه التربوي والمهني . الرياض : مكتب التربية العربي ١٩٨٦ ص ٨٠ ـ ٨٩ .

(٤٣) اليونسكو . التطورات في التعليم التقني والمهني . دراسة مقارنة . مرجع سابق ص ٦٦ ، ٦٧ .

معلم التعليم الفني ، طرائق التدريس في التعليم الفني وتطوير المناهج ، واحتياجات سوق العمل والطلب على التخصصات الفنية ، وإدارة التعليم الفني ، وتقويم برامج التعليم الفني . وحين يطلع المرء على ملخصات هذه البحوث ونتائجها ، يدرك بعمق مقدار ما تقدمه لمخططي هذا التعليم والمشرفين عليه من نتائج علمية يعاد توجيه هذا التعليم في ضوئها (٤٤) .

إن بناء قواعد لمعلومات التعليم الفني تقيم جسرا متصلا بين البحث العلمي والأداء الميداني ، يمكن أن يقدم لهذا التعليم أكبر الفرص لتقدمه وتطويره .

ولا يستطيع المرء أن ينكر الجهود المخلصة لمجموعة من المؤسسات والباحثين ، الذين حاولوا في المنطقة العربية أن يقدموا جهودا علمية لبحث جوانب هذا التعليم ودراسة مشكلاته لكن هذه الجهود ما تزال محدودة متواضعة ، تلاقي صعوبات بالغة في الحصول على البيانات ولا تتوافر لها الوسائل الفعالة لتصبح في متناول الممارس الميداني في التعليم الفني توجه جهوده وترشد مساره .

ولا شك أن جزءا كبيرا من هذه المسئولية يقع على كليات التربية التي ما يزال التعليم الفني وافدا غريبا عليها ، مع أنه يمثل قطاعا تربويا تتوقف حركة التنمية في المجتمع في جزء كبير منها - على قدرته الفاعلة على أداء مهمته .

محاور أساسية مقترحة لانطلاق التعليم الفني وتطويره

لقد ألقينا في الأجزاء السابقة من هذه الدراسة نظرة طائر على التعليم الفني في جذوره ورحلته وواقعه ، مركزين على أبرز مشكلاته التي تعوق حركة نهضته وانطلاقه ، وقد فرض حجم هذه الدراسة ضرورة الانتقاء لما نتوقف عنده من جوانب ، فلم تظهر موضوعات قد يرى الكثيرون أهميتها وضرورة التعرض لها بالدراسة والحوار وعذرنا في ذلك أنه يصعب أن تتناول دراسة واحدة نظاما تعليميا بكامله كالتعليم الفني على اتساعه وتعدد نواحيه ومجالاته .

وإذا كان ذلك هو الواقع بآلامه وإنجازاته وما استطاع أن يقطعه وما عجز عنه ، وإذا كنا قد استهللنا هذا المقال بأن التعليم الفني أسير محدود الحركة مثقل بالقيود ، وأنه رغم ذلك كله يقطع أشواطا ويجهد ليحتفظ بالحياة فما السبيل إلى خلاصه من أزمته وانطلاقه من إساره وزيادة قدرته وفاعليته على أداء الأدوار المنتظرة منه في خدمة مجتمعه ؟

إن هذا التساؤل نفسه كان محور اهتمام جهود دولية من اللقاءات والدراسات والبحوث حول التعليم الفني استغرقت أعواما طوالا ، شخّصت علل هذا التعليم ومعاناته وقدمت حلولا محددة واضحة معلومة ومنشورة لأساليب مواجهتها . ولكن القضية دائما هي من يتحمل مسئولية التغيير والمواجهة والكفاح ضد نظم راسخة الجذور من التمييز عاشها هذا التعليم ؟

ونود في مستهل معالجتنا لمقترحات الخلاص من الأسر وبدء رحلة الانطلاق لهذا التعليم أن نعرض الملامح الأساسية لهذه الجهود الدولية ، التي قادتها منظمة اليونسكو وشاركت فيها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

---

(٤٤) The National Research Council, Assessing Vocational Education Research, op. cit., p. 83.

والاتحاد العربي للتعليم الفني ومكتب التربية العربي لدول الخليج والعديد من المنظمات الدولية والاتحادات المعنية بقضايا التعليم الفني وتطويره ، كمنظمة العمل الدولية ومنظمة التعاون الدولي والتنمية ، باعتبار أن العمل وإعداد كوادراه وهو قلب الاقتصاد والتنمية . وليمكن أن تتضح أمامنا صورة لحجم هذا التعاون الدولي ومداه اخترت أحد الاجتماعات المقبلة لليونسكو التي سوف توجه إليها الدعوة لمناقشة أمر يتعلق بالتعليم الفني ، وهو المشروع النهائي للاتفاقية الخاصة بالتعليم الفني الذي سوف يعقد في باريس أبريل ١٩٨٩ فوجدتها قد وجهت إلى الدول الأعضاء وعددهم ١٥٨ ، والدول غير الأعضاء وعددهم ١٤ ، ثم حركات التحرير المعتمدة وممثليها وهي خمس حركات ، ثم ٢٩ صندوقا وبرنامجا ومعهدا ووكالة ولجنة ومفوضية ومنظمة تابعة للأمم المتحدة و ٤١ منظمة دولية حكومية أخرى و ٦٨ منظمة دولية غير حكومية لها علاقات تشاور أو إعلام متبادل مع اليونسكو ، أي أن هذا الاجتماع سيضم حوالي ٣١٥ عضوا .[٤٥] ويوضح لنا ذلك حجم الحوار والتفاعل والرؤية التي يمكن أن تسفر عنها هذه اللقاءات !

ولعل المعلم الأساسي الذي أصبح اليوم مرجعا لكل الجهود في مجال التعليم الفني ، هو توصية اليونسكو الخاصة بالتعليم الفني التي صدرت عام ١٩٦٢ ، ثم التوصية المعدلة لها التي أثمر عنها حوار دام عشر سنوات حولها وتم الموافقة عليها بالإجماع في عام ١٩٧٤[٤٦] وهي تمثل خلاصة ما انتهى إليه الفكر المعاصر والخبراء التربويين في مجال التعليم الفني : أهدافه وسياساته وهياكله وبناه واتجاهات تطويره .

وقد حظيت التوصية المعدلة منذ صدورها عام ١٩٧٤ بمراجعات وحوار ولقاءات واجتماعات متكررة ، في محاولة للتعرف على مدى تطبيقها في دول العالم والعقبات التي تحول دون ذلك ، وتمثل هذه الأدبيات خبرة متنامية وتصورا عالميا مشتركا حول قضايا هذا التعليم ، وصلت إليه دول العالم وارتضته أفقا تسعى إليه لتحقيق تطوير هذا التعليم وتنميته وهي بذلك خبرات لابد أن تكون أمام جهود الإصلاح والتنمية لهذا التعليم .

وتقع توصية اليونسكو المعدلة في مقدمة وعشرة أبواب . يتناول الباب الأول نطاق التوصية وتعريف التعليم التقني والمهني وموقعه من النظام التربوي . أما البـاب الثاني فيشمـل التعليم التقني والمهني في علاقتـه بالعمليـة التربـوية وأهدافها ، أما الباب الثالث فيتناول السياسة والتخطيط والإدارة لهذا التعليم ، بينما يوضح الباب الرابع الجـوانب التقنية والمهنية التي لابد أن يتضمنها التعليم العام ، ويحدد الباب الخامس دور التعليم التقني والمهني بوصفه إعدادا لمزاولة مهنة ويتعرض لما ينبغي أن يكون عليه التعليم التقني والمهني في بنيته ومحتواه وتنظيمه ومضمون برامجه لتحقيق ذلك ، أما الباب السادس فيتعرض للتعليم التقني والمهني بوصفه تدريبا متواصلا ، على حين ينفرد الباب السابع بمناقشة دور التوجيه في هذا التعليم ، أما الباب الثامن فقد خصص لعملية التعليم ، والتعليم في التعليم التقني والمهني ومناقشة

---

(٤٥) يمكن الرجوع إلى الوثيقة رقم ١٢٩م ت/ ٢٢ لليونسكو الصادرة في باريس ١٧/ ٣/ ٨٨ من وثائق الدورة التاسعة والعشرون بعد المائة للمجلس التنفيذي لليونسكو والمعنونة « توجيه الدعوات لعقد لجنة الخبراء الحكوميين المكلفة باعداد المشروع النهائي للاتفاقية الخاصة بالتعليم التقني والمهني وذلك للاطلاع على أسماء الجهات المدعوة للاجتماع المذكور » .

(٤٦) دولة الكويت . ادارة التعليم الفني والمهني توصية اليونسكو المعدلة الخاصة بالتعليم الفني والمهني ترجمة / حسن جميل طه ومراجعة / يوسف عبدالمعطي / الكويت : ١٩٧٥ .

الأساليب والمواد التعليمية ، وقد اختص الباب التاسع بالعاملين من موظفين ومدرسين وموظفي إدارة وتوجيه ، واستقل الباب العاشر بموضوع التعاون الدولي في مجال التعليم التقني والمهني .

وتستهل هذه التوصية بأنها تنطبق على التعليم التقني والمهني في كل صورة ومن كافة جوانبه ، سواء أكان يقدم في المعاهد التعليمية أو تحت مسئوليتها ، وعن طريق السلطات العامة مباشرة أو بأي صورة من التعليم المنظم والخاص وبذلك مدت الرؤ ية إلى كل صور التعليم الفني وأشكاله أيا كان موقعها .

وعرفت التعليم التقني والمهني بأنه التعليم الذي يشمل بالإضافة إلى التعليم العام وأساسياته ، دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها واكتساب المهارات والاتجاهات وضروب الفهم والمعارف المتسمة كلها بالطابع العملي للمهن والأعمال في شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، ومن هذا المنطلق قررت التوصية أن التعليم التقني والمهني ينبغي أن يكون :

(١) جزءا لا يتجزأ من التعليم العام

(٢) وجها من أوجه التربية المستديمة

(٣) سبيلا للالتحاق بقطاع مهني

وتمثل تلك المبادىء الثلاثة الفلسفة الأساسية التي توجه هذا التعليم ، وتراعي في بناء هياكله ومناهجه وتحديد علاقاته وموقعه في النظام التعليمي .

ومن هذا المنطلق تدعو التوصية إلى إقامة علاقات جديدة بين التربية والحياة العاملة والمجتمع بعامة ، وأن يصمم هذا التعليم بحيث يحقق الأغراض التالية :

أ ـ إلغاء الحواجز القائمة بين مختلف مراحل التعليم ومجالاته ، وبين التعليم والعمالة وبين المدرسة والمجتمع وذلك :

(١) بدمج التعليم التقني والمهني والتعليم العام في كافة مسالك التعليم بعد التعليم الابتدائي

(٢) بإنشاء بنى تربوية مفتوحة ومرنة .

(٣) بمراعاة احتياجات الأفراد التعليمية وتطور المهن والوظائف .

ب ـ ينبغي أن يبدأ التعليم التقني والمهني بإعداد مهني أساسي واسع النطاق ، مما يسهل الترابط الأفقي والرأسي سواء داخل النظام التعليمي أو بين المدرسة وسوق العمل ويسهم في القضاء على كل أنواع التمييز بحيث :

ـ يكون التعليم التقني والمهني جزءا لا يتجزأ من التعليم الأساسي لكل فرد في صورة التعريف بمبادىء التكنولوجيا والعمل .

ـ أن يختار اختيارا حرا ومقصودا بوصفه وسيلة لتنمية مواهب الفرد واهتماماته كي يمارس إحدى المهن أو يواصل دراسته .

ـ أن يتيح الالتحاق بأشكال ومجالات أخرى من التعليم في كافة المراحل ، وذلك بقيامه على أساس متين من التعليم العام واحتوائه على عنصر من عناصر التعليم العام في كافة مراحل التخصص .

ـ أن يسمح بالانتقال من مجال لآخر داخل التعليم التقني والمهني .

ـ أن يكون مفتوحا أمام الجميع ، ولكل أنماط التخصص الملائمة في إطار نظم التعليم المدرسي وخارجها ومع برامج التدريب أو بالإضافة إليها ، بحيث يتيح مرونة الانتقال بين فروع التعليم والمهن والوظائف .

ـ أن يكون متاحا للإناث والذكور على السواء .

ـ أن يسمح بإلتحاق المعوقين به في أشكال تتواءم مع احتياجاتهم تيسيرا لاندماجهم في المجتمع .

وواضح تماما ما تقدمه هذه التوصية من تغييرات جذرية للوضع الحالي للتعليم الفني ، فهي إعلان فك إساره وإزالة كافة أنواع التمييز التي تعوق حركته فهو تعليم مفتوح مرن مندمج مع التعليم العام يتحرك فيه الطالب رأسيا وأفقيا ويختاره اختيارا حرا .

ولم تكتف التوصية بالتوقف عند « الانبغاءات » والمبادىء بل حددت في وضوح سياسات لتغيير البنى والهياكل التعليمية تكفل تحقيق ذلك فدعت إلى اتخاذ التدابير التالية :

(١) تنويع التعليم الثانوي في مراحله الأخيرة (من سن ١٦ الى ١٩) ، بحيث يمكن مواصلته إلى جانب الالتحاق بالعمل أو التدريب ، أو بحيث يؤدى إلى مزاولة مهنة ، أو إلى الالتحاق بالتعليم العالي وبهذا يتاح لكل الشباب اختيار نوع التعليم المتفق واحتياجاتهم .

(٢) إنشاء معاهد على مستوى المرحلة الثالثة (المرحلة الجامعية بعد المرحلة الثانوية) ، تتراوح برامجها بين البرامج القصيرة المتخصصة والطويلة للمتفرغين وتجمع بين الدراسات والتخصص المهني .

(٣) وضع بنيات وبرامج تعليمية في كل المراحل ، ترتكز على التبادل المنظم والمرن بين المعاهد التعليمية ومؤسسات التدريب والمسئولين عن العمالة .

(٤) وضع نظام للمعادلة يقضى بأن يعطى إتمام أي برنامج دراسي معتمد الحق في رصيد من النقاط ، ويعترف في إطاره بالمؤهلات الدراسية والمهنية المكتسبة بشتى الطرق .

(٥) ينبغي تجنب كل تخصص ضيق وسابق لأوانه ، فلا يشرع من حيث المبدأ في التخصص قبل سن الخامسة عشرة ، وضرورة قضاء فترة في دراسات مشتركة بين كل قطاع فهي لاستيعاب المعارف والمهارات الأساسية لهذا القطاع المشترك قبل اختيار فرع خاص .

وتشكل هذه المقترحات والخطوات التي تضمنتها التوصية المعدلة لليونسكو في تكاملها فيما نرى ، المحاور الثلاثة الأساسية التي ينبغي أن ينطلق منها هذا التعليم إذا أردنا له أن يتخلص من صيغه الجامدة التي فرضت عليه الانغلاق وأدت به إلى الهامشية .

ويتمثل المحور الأول في إعادة النظر الشاملة في هياكل المراحل التعليمية الحالية ، فهي ليست صيغة مقدسة مهما تقادم تاريخها بل هي أدوات لترجمة فلسفتنا التربوية تتغير بتغير رؤ يتنا ومطالبنا من التربية .

فمن غير المعقول أو المقبول أن ندخل القرن الحادي والعشرين مكبلين بهياكل تعلمية ذات مسارات مغلقة وأخرى مفتوحة تصرخ بالتمييز ولا تتكافأ فيها الفرص التعليمية للجميع ، بل لابد من هياكل تعلمية مرنة تكون ترجمة صادقة لديمقراطية التعليم ، وما تنادى به ثقافتنا العربية الإسلامية من الدعوة للعلم وتيسير فرصه . وتتحق هذه المرونة بأن يكون هناك تعليم أساسي مشترك لكل المواطنين ، تشكل الثقافة التكنولوجية أحد أركانه ثم يليه تعليم ثانوي عام وفني ومهني وشامل يعد للحياة والمواطنة وبدايات المهنة ويرسى الأساسيات والخبرات اللازمة لمواصلة تعليم أعلى لا يبدأ فيه تنويع ألا في مراحله الأخيرة (١٦ سنة إلى ١٩) ، تتوافر فيه المرونة التي تسمح بسهولة الانتقال الأفقي بين برامجه وأنواعه (٤٧)

ويليه إلى جوار الجامعات صيغ متنوعة من التعليم العالي على المستوى الثالث ، تضم برامج تختلف في مدتها وتنوعها وفقا لحاجات المتعلمين والمجتمع ، ويمكن التحرك الرأسي إليها من كل أنواع التعليم في المرحلة الثانوية كما يمكن التحرك الأفقي أيضا بين برامجها ، وتمثل المدرسة الثانوية الشاملة بأنواعها (٤٨) والمدرسة الثانوية المتنوعة ومدارس نظام المقررات (٤٩) صورا مرنة يتحقق بها مرونة الهياكل على مستوى المرحلة الثانوية ، كما تمثل صيغة البولتكنيك في انجلترا صيغة للهياكل المرنة على المستوى الثالث حيث تقدم كل التخصصات والدراسات لكل الناس في كل الأوقات التي تلائمهم ، وتعتبر صيغة (٥٠) all arts for all people at all times في الكليات المجتمعية في الولايات المتحدة التي تقدم برامج عامة ومهنية ومقررات يمكن أن تحتسب ضمن المقررات المطلوبة للجامعة (Transfer Credits) وبرامج لإثراء خبرة الفرد وزيادة قدرته على التعامل مع حاجاته المتجددة في مجتمعه ، صيغة أخرى مرنة للتعليم العالي على المستوى الثالث . (٥١) .

أما المحور الثاني فيتمثل في تبني قاعدة عريضة من الثقافة العامة ، ومن الإعداد المهني أيضا بما يضمن التكوين والإعداد المتكامل للفرد وتأخير التخصص ، حتى تتوافر قاعدة صلبة لدى الفرد من الخبرات يستند إليها ، وليسمح له ذلك بالتحرك الأفقي بين الدراسات والمهن المختلفة والمستويات التعليمية إلى أقصى ما تسمح به قدراته . وقد أوضحنا في دراستنا عن انهيار نظام الانتقاء والتخصص المبكر الأسس العلمية التي يستند إليها هذا الاتجاه . (٥٢)

---

(٤٧) UNESCO; The Integration of General and Technical and Vocational Education. Paris 1986, pp. 9 — 15.

(٤٨) يوسف عبدالمعطي . رحلة الى المدرسة الشاملة مرجع سابق . لبيان ما يمكن ان تقدمه المدرسة الشاملة في هذا الجانب .

(٤٩) يوسف عبدالمعطي . نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي ـ مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير للتعليم الثانوي . البحرين : وزارة التربية المؤتمر التربوي السنوي الرابع ١٩٨٨ .

(٥٠) شعار البولتكنيك المعبر عن رسالته .

(٥١) عبدالله كريم الدين . الكلية المتوسطة الشاملة مفهومها وتطبيقاتها . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٢ ص ٢١ .

(٥٢) ارجع إلى رحلة المدرسة الشاملة مرجع سابق ص ٧٦ ـ ٨٠ .

أما المحور الثالث فيتمثل في علاقة جديدة دينامية بين التعليم والعمل ، فقد غاب العمل عن تعليمنا زمنا طويلا ، ووجدت علاقته خطية واحدة بينهما ينتهي فيها التعليم بمراحله ليبدأ العمل دون تناوب أو انقطاع .

وغاب العمل عن محتوى التعليم ، فصرفت الجهود للحفظ والتلقين وانفصلت براعة الفكر كما ذكرنا عن تقانة اليد ، وفترة التعلم للفرد ، عن فترة المساهمة في خدمة مجتمعه وأنشطته ، وحدث بذلك فقدان للتوازن بين الفكر والتطبيق والنظرية والممارسة حتى بات من المألوف أن نرى أن ما يتعلمه الطفل لا صلة له بالواقع ، دون أن يثير فينا ذلك الجزع والألم ! بل إن التعليم كما أشرنا منذ قليل قد أصبح قوة طاردة تحدث الغربة بين الفرد وبيئته ليهجر الريف والأرض والعمل الذي عاش عليه أهله وأجداده ، لأن مكان المتعلم المدينة وموقع المتعلم على كرسيه ومكتبه وحبره وأوراقه . فالتربية ـ كما يذكر ادجارفور ـ لا ينبغي أن تعد الإنسان لعالم اصطناعي سوف يخرج منه على أي حال ليخوض غمار الحياة العملية ، وأن تعلم الفرد لا يجوز بحال أن يكون على حساب التنصل والانقطاع عن أصوله وقومه وبيئته ، فنهوض الثقافة مرتبط بنوع من الاستقطابية بين الشخص وهويته وهوية جماعته وهوية تاريخ بلاده الباقية على مر الزمن وبين الهوية العالمية إذا صح التعبير ، ولا ينهض الإنسان ويتقدم إلا إذا حافظنا على القطبين معا ، فالتربية لابد أن تساعد المرء على الاندماج الفعلي من خلال العمل مع الوسط الذي يعيش فيه . (٥٣)

وتدعو هذه النظرة الدينامية الجديدة للعلاقة بين العمل والتعليم إلى إعادة النظر في ذلك الترتيب الحتمي الذي اعتدناه في تقسيم عمر الفرد إلى فترة انقطاع للدراسة ، تليها فترة العمل الذي قد يستمر مدى الحياة . إن الحياة في عالم متواصل التغيير ـ تتوقف الحياة فيه على قدرتنا على أن نواصل التكيف ـ يدعونا للتساؤ ل : لماذا لا نمنح المرء فرصة ثانية ليختار دراسة جديدة أو مستقبلا مهنيا مختلفا ؟ إن النظرة التقليدية التي كانت تحصر التعليم في فترة محددة من عمر المرء إذا تجاوزه الانسان فلا يتعلم بعده شيئا ، ليأتي بعد ذلك عمر لا يتعلم فيه الإنسان ولا يعمل وإنما ينتظر الموت . هذه النظرة لابد أن تزول ليصبح أمام المرء دائما فرص مفتوحة ليترك الدراسة ويذهب للعمل أو تجمع بينهما أو يعود للدراسة مرة أخرى وقد وصف ادجارفور هذا الاتجاه بقوله :

إن الحياة كالموج بين مد وجزر ، حركة مستمرة ذاهبة آيبة بين الفعل ورد الفعل ، بين التطبيق والمعرفة ، والتكوين المتواصل ، فمن واجبنا أن نتكيف لنساير هذا العالم المتغير(٥٤) » ويعني ذلك ببساطة أن نتعلم ونعمل لنصبح أكثر قدرة على التكيف .

ولم نذهب بعيدا عن جذورنا العميقة الأصيلة التي تدعو المؤمن إلى العمل حتى آخر أنفاس الحياة ، وتطالبه بالتنمية والتعمير والبناء حتى وسط لحظة الدمار ، فهذا قول رسول الله صلى الله عليه وسلم في مسند أحمد :

---

(٥٣) « الفكرة الأساسية في التربية الجديدة : التوفيق بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية » حوار بين أحمد مختار أمبو وادجارفور في نتعلم ونعمل . باريس : اليونسكو ، ١٩٨٣ ص ١٧

(٥٤) اليونسكو : نتعلم ونعمل . مرجع سابق ص ٢٧

« إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة ، فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليغرسها » [٥٥] ونود أن نتصور لحظة القيامة حين تتناثر الكواكب ، وتشتعل البحار ، وتذهل كل مرضعة عما أرضعت ، ووسط هذا الدمار الكوني : الإنسان مطالب أن يستمر في زرع نخلة لأنه بدأ العمل فلا ينبغي أن يتوقف !

وقد أخذت الدعوة الجديدة إلى أعادة التآخي بين التعلم والعمل والحياة ، في دينامية متبادلة ، صورا تنفيذية متنوعة نحاول أن نوجزها فيما يلي :

أولا : إدخال الجوانب التقنية والمهنية في التعليم العام ، لكسر الحدة النظرية لهذا التعليم وإعادة التوازن بين جوانبه النظرية والتطبيقية ، وتدريب الطلاب على بعض المهارات العملية التي تعينهم على التعامل الذكي مع منجزات التكنولوجيا التي يستخدمونها في حياتهم اليومية ، وتعرف بنية المهن في مجتمعهم ، كما تعينهم على تعرف قدراتهم وإمكاناتهم والمهن الملائمة لهم ، ليؤدي ذلك كله إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل واحترامه واعتباره قيمة كبرى في حياة الفرد والمجتمع . [٥٦] ولا يهدف هذا البرنامج من الدراسات للإعداد لمهنه إنما هو ثقافة وممارسة عامة .

ويطلق على هذه الدراسات التي تقدم في إطار التعليم العام بـدءا من المرحلة الإعـدادية عـادة أسماء مختلفـة « كالدراسات العملية في الكويت » ، والفنون الصناعية « في العراق ، والثقافة المهنية والتدريبات العملية » في مصر ، وبرامج التدريب على العمل اليدوي » في تونس . [٥٧]

ويشير دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني لليونسكو ، إلى المصطلحات التالية التي يمكن استخدامها بشكل مترادف لتسمية هذه الجوانب التقنية والمهنية التي تقدم ضمن مكونات منهج التعليم العام :

١ ـ التعليم التقني العام General Technical Education
٢ ـ الدراسات التقنية والمهنية العامة General Technical and Vocational Education
٣ـ التمهيد التقني والمهني العام [٥٨] General Technical and Vocational Initiation

ثانيا : الأخذ باتجاهات التعليم المتناوب Recurrent Education والتعليم بعض الوقت والتدريب مع العمل Sandwich Courses وهي كلها اتجاهات تتبنى النظم أو البنى المفتوحة للتعليم والتعلم Open Systems or Structures « وهو تنظيم التعليم بحيث لا يحول دون من تركه ليعمل ، من الدخول إليه مرة ثانية ، في مرحلة لاحقة . فهو نظام يسمح بمزج التعليم والعمل لزيادة الاختبارات التعليمية المتاحة وتسهيل التعليم المستمر » [٥٩] كما ظهرت اتجاهات تعترف بالخبرات العملية التي يكتسبها الفرد ، وتقومها لتعفيه من بعض المتطلبات الدراسية المطلوبة ، لإنجاز برنامج

---

(٥٥) يراجع المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي لفنسنك الجزء (٥) ص ١٤٧
(٥٦) عادل مهران . تقويم منهج الدراسات العملية بالكويت . رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى جامعة الأزهر ـ كلية التربية ١٩٨٣ ملحق رقم (١)
(٥٧) يوسف عبدالمعطي وآخرون . تطوير البرامج العلمية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي . الكويت : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ١٩٨٤ .
(٥٨) اليونسكو : دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني . مرجع سابق ص ٣ ، ٤
(٥٩) المرجع السابق ص ٧

معين كتجربة السويد ، بل إن كيال أيدى يذكر لنا « أنه في عديد من البلدان قد تغير الوضع حتى بالنسبة لشروط دخول الجامعة إذا أصبحت التجربة المكتسبة من العمل في مجال المهنة من الشروط المطلوبة ، أي أن العمل وخبراته أصبحت ميزة فهي تعامل بنفس الدرجة مع الشهادات الرسمية المحصلة في إطار نظام التربية والتعليم » [٦٠] وهو اتجاه جدير أن ينتشر ، ويتبنى حتى لا يشعر الشباب أنهم معاقبون لأنهم عملوا ، أو أن الخبرة الحقيقية التي اكتسبوها خلال عملهم والتي يشعرون ويشعر غيرهم بجدواها ـ هي لا شيء في ميزان النظم التعليمية .

كما أن هذا الاتجاه يثير تساؤلا حول قضية ذات أهمية بالغة . فمن الملاحظ أن متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم بمراحله المختلفة يزداد يوما بعد يوم ، بل إن امتداد هذه الفترة بات يعتبر أحد القرائن على التقدم والنهوض . ومعنى ذلك أننا إذا لم نحترم خبرة العمل ونحتسبها كإنجاز تعليمي ، فإننا نحكم على أبنائنا بأن يحبسوا في مؤسسات العلم في سنوات القوة والشباب والحيوية ، دون أن تتاح لهم فرصة الاحتكاك الحي بالناس والمجتمع وممارسة كسب العيش واكتساب القيم الخالدة الأساسية ، من تحمل المسئولية والجدية وبذل الجهد ، وتقدير قيمة الوقت والمال وهي قيم لا تحتويها الكتب بل لا يمكن قراءتها إلا في كتاب الحياة .

ثالثا : مسئولية سوق العمل ومشاركته في إتاحة فرص مواصلة الدراسة للملتحقين به ، وتعتبر هذه الخطوة نقلة كبرى في العلاقة بين التعليم والعمل ، وقد فصلت التوصية المعدلة لليونسكو والخاصة بـالتعليم التقني والمهني بيان الصور المختلفة لتحقيق هذا الهدف . بحيث تتحمل جهة العمل نفقات وتوفر فرصا وتوجد نظما تمكن العاملين بها من استكمال النقص في الجانب الثقافي في إعدادهم ، وكذلك فرص التطوير العلمي في مجال المهنة ، بحيث يكون التعليم الفني : « متاحا طوال مدة الحياة العاملة دونما قيد ، بسبب سن الشخص أو جنسه أو سبق تعليمه وتدريبه ، وأن يكون واسع النطاق يتضمن عناصر من التعليم العام ، وليس مجرد تدريب متخصص على عمل بعينه » توصية رقم ٤٦ ، ٤٧ وضربت أمثلة بتلك التفسيرات ، بحيث تشمل دورات أثناء ساعات العمل وفي مكانه أو مسائية أو بالمراسلة وان يمنح العامل اجازة مدفوعة الأجر لحضور ذلك البرنامج اللازم له .

إن هذه التوصيات التي كانت أحلاما تتردد في أدبيات التعليم الفني ، قد أخذت طريقها لتصبح اليوم صورا منفذة في عدد من البلدان لعلاقة دينامية جديدة ، بين عالم العمل وعالم التعلم تفتح أمام التعليم الفني آفاقا جديدة ، ليصبح العمل والتعلم وجهان لعملة واحدة هي التكوين المتكامل للإنسـان : تفتحا لإمكـاناتـه وإسهامـا في تنمية مجتمعه .

كم تحتاج مجتمعاتنا إلى هذه النظرة الجديدة للعمل التى تردنا الى أصولنا الكريمة فنرى العمل عبادة وقربى ، وليس مجرد مصدر لكسب العيش لننظر إليه باعتباره حقا من حقوق الإنسان وكرامته وتعبيرا عن دوره في تعمير كونه ، بحيث يصبح العمل للفرد مصدر متعة ومسرة يحقق به ذاته ويحس أنه من خلاله ينمو ويسهم ويبدع ويتصل بالآخرين ليقدم

---

(٦٠) كمال ابهدي . « التربية والعمل بين التباعد والتقارب » في نتعلم ونعمل . مرجع سابق ص ١٠٠

إليهم من جهده خيراً ينفعهم ، ولذلك كله لابد أن تنظم علاقات العمل بحيث تتيح للفرد أن يصل إلى كامل قدرته وإتقانه وإبداعه بمزيد من التعلم لتحقيق مستوى أرفع من الأداء .

نحو مزيد من الالتزام الدولي لتطوير التعليم الفني :

بعد مرور ما يقارب ثلاثة عقود على صدور توصية اليونسكو الخاصة بالتعليم الفني والمهني ، تواتر الرأي بين المختصين والمعنيين والمهتمين بأمور التعليم الفني في العالم على اتساعه ، بأن الوقت قد حان وأن الظروف قد باتت مهيئة للانتقال ـ في مجال اتخاذ سياسات وإجراءات متفق عليها للنهوض بهذا التعليم وتطويره ـ من مجرد التوصيات إلى الاتفاق الملزم .

وقد صدر قرار المؤتمر العام لليونسكو في دورته الرابعة والعشرين الذي يدعو المدير العام إلى إعداد اتفاقية بشأن التعليم الفني والمهني ، وأن يدعو في عام ١٩٨٩ إلى عقد لجنة خاصة للخبراء الحكوميين يعهد إليها بإعداد مشروع نهائي للاتفاقية يرفع للمؤتمر العام في دورته الخامسة والعشرين .

وتمثل هذه الخطوة مرحلة جديدة في الوعي العالمي بأهمية تطوير هذا التعليم ، وفي الإيمان بضرورة وجود معالم أساسية متفق عليها حول اتجاهات وأساليب تطويره ، وتعاون ومتابعة من الوكالات الدولية لمدى تطبيق هذه السياسات والإجراءات في كل دولة . أي أن مرحلة تحرير هذا التعليم وانطلاقه من إساره قد أصبحت موضع التزام دولي .

وتشتمل الاتفاقية التي ينتظر أن يفرغ الخبراء من إعداد مشروعها النهائي في اجتماع يعقد في باريس ١٩٨٩ ، على ١٤ مادة تقع في ثلاثة أجزاء : مقدمة أو تمهيد ، وعدة مواد تقر المبادىء الأساسية لتنمية وتطوير التعليم الفني ، وجزء ثالث متعلق بتصديق الاتفاقية وتقديم التقارير عن تنفيذها وتنقيحها .

وتشتمل المقدمة على دور اليونسكو واختصاصاتها في تطوير التربية معا والتعليم الفني والمهني ، والمباديء التي تحكم تطوير هذا التعليم ومنحه فرصا وحقوقا متكافئة مع مراحل التعليم الأخرى ، كإعلان حقوق الإنسان (وبخاصة ما يتصل منه بحق العمل والتعلم » ، واتفاقية اليونسكو حول عدم التمييز في مجال التعليم ، واتفاقية منظمة العمل الدولية المتعلقة بتنمية الموارد البشرية ، والتوصية المعدلة لليونسكو ، والتوصيات المتعلقة بتعليم الكبار وحقوق المعلمين ومكانتهم ، كما تشير المقدمة إلى دور التعليم الفني في التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

أما الموارد من ١ ـ ٦ فتتناول التطوير والتنمية الشاملة للتعليم الفني للناشئة والكبار ، وبناء البرامج وتحديد المعايير للتعليم الفني في إطار التربية المستديمة ، واستيعاب التعليم الفني للتغيرات العلمية والتكنولوجية وفي ضوء تطورات هيكل العمالة والتجديدات التربوية ، كما تتناول هذه المواد التدريب ، وإعادة التدريب للعاملين في التعليم الفني ، والعلاقات مع التعليم الثانوي والعالي ، وتمويل هذا التعليم وإدارته وتقويمه ، والتعاون الدولي من أجل تطوير وتنمية هذا التعليم وما تشمله من تبادل المعلومات والخبرات والعاملين وبناء معايير دولية معترف بها في مجال مستويات البرامج ومؤهلات العاملين .

أما المواد من ٧ إلى ١٤ ، فهي تعني بإجراءات الأخطار والمتابعة لمدى تنفيذ الإتفاقية وقواعد الانسحاب منها وتنقيحها .

وتهدف هذه الإتفاقية إلى توفير أهداف ونظم وتشريعات وآليات تخطيطية وتقويمية ، تكفل للملتحقين بهذا التعليم حقا متساويا في الالتحاق به ، والنجاح فيه يتكافأ مع الحقوق المتماثلة في نظم التعليم بكافة المراحل ، مع الحفاظ على مستويات تحكمها معايير دولية معترف بها لنوعية أدائه ، وإحكام الصلة بين هذا التعليم وحاجات التنمية في مجتمعه .(٦١)

توصية تطوير التعليم الفني على الصعيد العربي :

وقد قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع الاتحاد العربي للتعليم التقني والجهات المعنية بالتعليم الفني في العالم العربي ، بجهود متواصلة على المستوى العربي لدراسة مشكلات التعليم الفني وتقديم مقترحات وتوصيات لتطويره .

وعقدت مؤتمرات ولقاءات واجتماعات خبراء ونشرت بحوث ودراسات ومعلومات تخدم هذا الهدف ، وأقر المؤتمر العام للمنظمة في دورته التاسعة ١٩٨٧/١٢/٢٥ ، وثيقة تتضمن توصيات تطوير التعليم الفني من أجل التنمية تشمل العمل على تطوير النظم والهياكل والسياسات التعليمية في الأقطار العربية ، من خلال إشراك ممثلين للقطاعات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية في مجالس إدارات مؤسسات التعليم الفني ، والعمل على استحداث مؤسسات أو هيئات ذات استقلال معنوي ومالي للإشراف على هذا التعليم ، واعتماد أسس وأساليب لتوجيه وقبول الطلاب ، والتوسع في القبول للوصول إلى نسبة ٧٠٪ من الطلبة المقبولين في التعليم العالي في معاهد التعليم التقني ، ونسبة ٧٥٪ من الطلبة المقبولين في التعليم الثانوي العام في معاهد التعليم الفني مع حلول نهاية هذا القرن .

كما تشمل التوصيات ، تطوير المناهج وربطها بمتطلبات التنمية والاتجاهات التكنولوجية المعاصرة ، والعمل على إدخال مبادىء التعليم التقني والمهني ضمن مناهج التعليم العام في مراحل التعليم المختلفة ، وفتح الكليات والأقسام المتخصصة في إعداد الأطر التدريبية اللازمة لهذا التعليم ، والعمل على رصد الميزانيات اللازمة لتطويره وتجهيزه بالمعدات الملائمة .(٦٢)

مشكلات التعليم الفني بين المعالجة الجزئية والمواجهة الشاملة

يصل المرء حين يستعرض كل ما اوردناه عن الماضي والواقع والمشكلات والتوصيات ونتائج اللقاءات والمؤتمرات وحوار عمر مع الاخوة المختصين والمهتمين بامور التعليم الفني على ساحة الوطن العربي وامتداده ، الى اقتناع عميق بأننا في الهم شرق فهمومنا ومشكلاتنا هي في الغالب مشتركة تختلف حدة في بعض اجزائها بين قطر وآخر ولكنها تلتقي في السمات العامة والأساسية .

---

(٦١) اليونسكو ، المؤتمر العام ، الدورة الرابعة والعشرون ، باريس ٨٧ الوثيقة رقم ٢٤م/ ٧٩ الصادرة في ٣٠/ ٧/ ٨٧ بعنوان : التقرير المبدئي والدراسة التحليلية لملاحظات الدول الأعضاء بشأن المشروع الأولي للاتفاقية الخاصة بالتعليم التقني والمهني .

(٦٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ الدورة التاسعة وثيقة رقم م ع/ د ع ٩ (١٩٨٧) و١٢ ـ أ

ورغبة في الا تضيع الرؤية الكلية وسط زحام التفاصيل والجزئيات ، يمكننا ان نصنف معوقات التعليم الفني ومشكلاته في مجموعات ثلاث :

تضم المجموعة الأولى :

المشكلات ذات الطبيعة العامة وتشتمل على معوقات تواجه كل جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية ، ومن بينها التعليم الفني وهي مشكلات إدارة التنمية ، وقصور اجهزة التخطيط ، وضعف اساليب التنسيق بين المؤسسات والأجهزة المختلفة في الدولة والاستخدام الأمثل للموارد وتوجيه اولوياتها ، وسياسات الاستخدام والأجور ونظم الخدمة المدنية وضعف العلاقة بين اجهزة الاعلام والمشكلات الحيوية للتنمية وما تتطلبه من توعية .

وتضم المجموعة الثانية :

مشكلات تتعلق بموقع التعليم الفني في اطار المنظومة التعليمية التي تحتويه من حيث هياكله وبناه ، وسياسات القبول فيه وعلاقته بالمراحل التعليمية السابقة واللاحقة .

وتضم المجموعة الثالثة :

مشكلات تتعلق بالتعليم الفني كمنظومة فرعية في ذاته من حيث :

أهدافه ، وتخطيطه ، ومناهجه ومعلموه ، وتقويمه ، وتسهيلاته وتجهيزاته والخدمات التي تقدم للملتحقين به ومدى كفايته الداخلية والخارجية .

ويقف التعليم الفني اليوم في العالم العربي امام منعطف رئيسي يتطلب المواجهة الواضحة والبحث العلمي للعوامل التي تكمن وراء مشكلاته وتعوق حركة انطلاقه .

وحين نمعن النظر في هذه المجموعات الثلاث من المشكلات ، يتضح لنا في جلاء منذ البداية ، ان مشكلات التعليم الفني اكبر من ان تحل داخل التعليم الفني وحده او من خلال النظام التعليمي الذي يحتويه ، فهي ليست قضايا جزئية يحلها تطوير منهج ، او زيادة ميزانيات ، او تغيير نظم تقويم ، او اعادة النظر في البنى والهياكل مع اهمية كل ذلك وضرورته . بل هي قضية لا تحل الا في اطار تنسيق شامل على المستوى الوطني بين الوزارات والهيئات والأجهزة المعنية ، ومن خلال اعادة ترتيب الأولويات للخطة الشاملة للتنمية في المجتمع واولويات الانفاق ونوعية التشريعات اللازمة لمساندة هذا التغيير ودعمه .

ان استمرار التعليم الفني في اسره ، انما يرجع الى المعالجات الجزئية لقضاياه ، والنظرة المجزأة المنفردة لكل مشكلة من مشكلاته على حدة فالقيود التي تكبل هذا التعليم كما اوضحنا مرتبطة بجملة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ونوعية القيم السائدة ، الأمر الذي يوجب ان تؤخذ كل هذه المتغيرات في الاعتبار عند النظر الى وسائل انطلاق هذا التعليم وتطوره ، ليكون اسلوب مواجهة المشكلات متصفا بالشمول ، وليتم التحرك على عدة

محاور في وقت واحد ، ولعل اهم مبدأ يحكم فاعلية مقترحات التطوير ووسائل الانقاذ لهذا التعليم ، هو ان ينظر الى مجموعة التوصيات المقترحات التي تتناول مشكلاته في تكاملها ووحدتها .

فالمدخل لفك اسر هذا التعليم ، هو المواجهة الشاملة لا الجزئية وتبني مبدأ التنسيق الشامل على المستوى الوطني .

ولعل في مقدمة اساليب التحرك توفير جهاز وطني فعال ، لتنمية القوى العاملة يضم ممثلين عن التخطيط ، والتعليم والإعلام ، والتدريب ، والجهات المسئولة عن سياسات الخدمة المدنية المتعلقة بالاستخدام وهيكل الأجور ، ومندوبي سوق العمل ، وذلك لضمان التكامل والتنسيق بين خطط وجهود واساليب الجهات المختلفة ، بما يكفل توفير الفرص والامكانات لاعداد وتنمية العمالة المطلوبة لخطط التنمية بالمستوى والنوعية والاعداد اللازمة على ان يستند ذلك الى قاعدة علمية للمعلومات .

فقد حرم التعليم الفني من الظهير العلمي ، الذي يتناول مشكلاته بالدراسة والبحث العلمي المستند الى معلومات كافية ومتجددة وتفصيلية ، تتابع التطورات التي تطرأ على حجم ونوع الاحتياجات من المهارات والكفايات المطلوبة بمستوياتها المتنوعة ، بما يعين المخطط التربوي على اختيار السياسات التعليمية والتدريبية التي تكفل اعداد العمالة المطلوبة ، ويضع امام الجهات الأخرى المختلفة المشتركة في هذا الجهاز الخطوات المحددة التي ينبغي ان يسهموا بها لتحقيق ذلك .

فأسلوب العمل الحالي السائد في الوطن العربي يفتقد بشكل واضح لهذا التنسيق . فهناك اجهزة تخطيط تعلن وتؤكد وتصرخ مطالبة بالعمالة الوسطى الفنية المدربة ، منذرة ان غياب هذا المستوى من العمالة يعوق حركة التنمية ويعرقل تنفيذ مشروعاتها . ولكن هذه الأماني قليلا ما تترجم لخطط عمل كمية وخطوات اجرائية ، نابعة من الحوار الذي يدار بين كل المؤسسات المعنية لتحويل هذا القرار الى واقع ، فلا سياسات الأجور والاستخدام ينالها التغيير لتجتذب النوعيات التي تريد ، ولا الموازنات اعيد تخصيصها بما يمنح الأولوية لاعداد هذه الأطر المطلوبة في مؤسسات التعليم الفني ، ولا الحواجز التي تطرد الشباب عن هذا التعليم تمت ازالتها من خلال فتح فرص مواصلة التعليم امام خريجي مؤسسات التعليم الفني .

ويتكرر المسلك نفسه عند النظر الى المجموعة الثانية من مشكلات التعليم التفني المتعلقة بموقعه في إطار المنظومة التعليمية ، فالعزوف عن التعليم الفني يعالج باتخاذ اجراءات انتقائية ، « والزام » اعداد كبيرة من الطلاب بالتوجه اليه من خلال آليات تنظيمية ، كالمجموع الكلي وغيره ، وكأن الحل هو ان تمتلىء معاهد ومدارس التعليم الفني بالطلاب ، وليس اعادة ترتيب العلاقات داخل هذه المنظومة وتغيير الصيغ والهياكل لتحل مشكلة العزوف بحل اسبابها ودوافعها وليكون هناك « إقبال » على التعليم الفني وليس مجرد « توجيه ودفع اليه » .

ان إعادة النظر في المنظومة التعليمية وموقع التعليم الفني منها ، يعني ازالة الحواجز والقيود ، ومظاهر عدم تكافؤ الفرص بين طلاب التعليم الفني وغيرهم ، من خلال ما ذكرناه من انفتاح هذه المنظومة ومرونتها وبنائها في ضوء مطالب

التربية المستديمة ، والغاء هذه الثنائية التي تقسم التعليم الى فني وعام وكأنه يمكن ان يعد مواطن ليعيش عصره دون ان يعي حركته التكنولوجية ويكتسب بعض مهاراتها اللازمة للعيش مع منجزاتها والوعي بفرص العمل في مجتمعه تعرف تلك الملائمة لقدراته وميوله وامكاناته وهي مطالب لازمة للجميع . ولكن المنحى الجزئي في معالجة الأمور يعالج كل جزء في ضوء نفسه دون ان يدرك ان موطن الخلل هو في العلاقة بين الأجزاء اكثر منه في الأجزاء نفسها .

ان المواجهة الصريحة لمشاكلنا ، تقتضي وقفة حاسمة امام ازمة التعليم الثانوي وانقسامه بين تعليم نظري وآخر عملي وفني وعام : تعليم للصفوة وآخر لمن هم اقل حظا اجتماعيا وثقافيا ، فتلك قضايا حسمتها التجربة ونبذها الفكر التربوي المعاصر واعلنت التوصيات التي نالت الاجماع من المنظمات الدولية والعربية العاملة في مجال التربية ، ان هذه الثنائية بقايا ماض وظلال نظم اجتماعية تمثل فترات ولت لا حياة لها في عصر الديمقراطية وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية وحقوق الانسان .

ولم يعد الحل المتمثل في معالجات جزئية للتعليم الفني مجديا أو مقبولا ، بل لابد من ان تحل قضية التعليم الثانوي في شموله للانواع المختلفة ، ليعاد النظر في دوره واهدافه وعلاقته بالتنمية في مجتمعه ليصبح التعليم الثانوي للحياة والمواطنة وبدايات المهنة والاعداد لمواصلة تعليم اعلى .

بل ان ذلك ايضا لن يؤتي ثماره ، ما لم يصاحبه انفتاح للتعليم العالي ليتنوع في مساراته ، وينفتح في سياساته لتتوافر فيه بكل السعة والشمول مسارات لخريجي برامج التعليم الفني ، يواصلون فيها رحلة التعليم الى اقصى ما تسمح به قدراتهم .

اما المجموعة الثالثة من مشكلات التعليم الفني كمنظومة في ذاته ، وحاجته الى تطوير اهدافه ، وتخطيط مناهجه ومعلميه ، وأساليب تقويمه وتسهيلاته وتجهيزاته ، والعمل على تحقيق كفايته الداخلية والخارجية ، فهي ايضا مشكلات لا تحل داخل التعليم الفني بل تحل حين يلتحم التعليم الفني بمن وجد وانشيء لتلبية احتياجاتهم ونعني به سوق العمل ومؤسساته وممثليه .

فيوم يشارك من يستفيدون من التعليم الفني ويستقبلون مخرجاته في تخطيطه وتطويره وتقييمه ، سوف تعود اليه الحياة وينطلق في قوة ومضاء لأنه سيبني في كل جوانبه في ضوء الحاجات الحقيقية لمجتمعه والكفايات المطلوبة من سوق العمل في خريجيه .

ومثل هذا التطوير ايضا مرتبط بما تناولناه من ضرورة قيام علاقة دينامية بين التعليم والعمل ، لأن ابعاد هذه العلاقة واثارها سوف تنعكس على كل جوانب التعليم الفني بالدينامية والحياة والتجدد .

قد يقال ان ما تطلبون هو ثورة شاملة واحلام في القمر ، ونذكر هؤلاء بأن كثيرا من احلام القمر قد حققها

البشر ، حين ارتاد ارضه وان ما ندعو اليه ، ليس اكثر من نبذ القيود التي تكبل تعليمنا وطرح الصيغ التي استعرناها من نظم لم تنبع من ظروفنا ولم تخطط لحاجاتنا .

ولنتذكر مدرستنا الأصيلة التي نمت وامتدت منها حضارتنا الى الدنيا ، اعني المسجد لنستقي من نظم التعلم به ما يقود حركة التغيير التي ندعو اليها ، فقد كان مفتوحا بلا قيد لا يحول نظامه بالجمع بين العمل والدراسة ، فأغلب علماء المسلمين كانوا اصحاب صنائع ، كالكسائي والبزاز والفراء وابو حنيفة . ويروي لنا ياقوت في معجم الأدباء عن ابن عباد : فاز بالعلم من اهل اصبهان ثلاثة : حائك وحلاج واسكاف(٦٣) .

ينتقل المتعلم في المسجد من حلقة للعلم الى حلقة اخرى دون قيد ولا يرتبط تعلمه بمرحلة عمر ، فالتعلم والعبادة في المسجد لكل الناس في كل وقت وكل عمر ، فاذا انشأنا نظما تعليمية حديثة تقنن هذه العلاقات وتنظمها وتيسرها وتزيد من فاعليتها ، فلا بد ان تستقي من مبادئنا وقيمنا . فترجمة مفهومنا ان العلم فريضة على كل مسلم هو ان تنفتح سبله وتتيسر فرصه وتنساب مساراته وتتصف بالمرونة أنظمته ، ليتيسر لكل فرد القيام بهذه الفريضة . ان الدعوة القائمة اليوم لبناء المجتمع الدائم التعلم Learning Society هي التسمية الحديثة لمسئولية الفرد والمجتمع عن تحقيق الفريضة : فريضة العلم .

وينبغي الا نختتم هذه الدراسة دون ان نشير الى ان ما دعونا اليه من محاور للتطوير ، وما أسفرت عنه الجهود الدولية من توصيات واجراءات قد بدأت تنتقل من افق التنظير الى ارض التطبيق في مواقع عربية ، بقدر او بآخر فهناك بشارات تدعو الى التفاؤ ل وتفتح ابواب الأمل .

ولقد استعرضنا خطوات تمت في عدد من البلدان العربية ، وبقي حقا علينا ان نشير الى تجربة الكويت ، في ترجمة اتجاهات اصلاح وتطوير التعليم الفني بالمواجهة الشاملة الى خطوات اخذت سبيلها الى التنفيذ .

وتحتاج تجربة الكويت الى دراسة منفصلة ، فقد امتدت على مدى اكثر من خمسة عشر عاما وتميزت بمدخل شمولي في النظر الى مشكلة التعليم الفني واسلوب تطويره .

فلقد شهدت السبعينات على مستوى العالم وبخاصة في الدول النامية وقفة تأمل ومراجعة للنظم التربوية ، بعد حركة التوسع الكمي اللاهث في الستينات وكأن السؤال المطروح تركض الى اين ؟

وتكثفت الجهود الدولية والعربية ، بحثا عن وجهة التطوير التربوي واساليبه فشكلت اللجنة الدولية لتطوير التعليم ، التي خرجت على العالم بالتقرير المشهور للجنة ادجارفور « تعلم لتكون » وبدأت في المنطقة العربية جهود بناء استراتيجية عربية لتطوير التربية ، وتتابعت المؤتمرات واللقاء بين وزراء التربية في العالم ووزراء التخطيط ، لاحكام الصلة بين التربية والتنمية وتحقيق مزيد من الوظيفية لحركة التربية واتجاهها .

(٦٣) ياقوت الحموي . معجم الأدباء . القاهرة : مطبعة دار المأمون ١٩٣٦ جـ ١٨ ص ٢١٥ .

وانعكس هذا المناخ العام على الكويت وهي في ذورة اهتمامها بتخطيط مسار التنمية فيها ، والنظر الى وسائل اعداد القوى البشرية اللازمة لها ، فشهدت الكويت في السبعينات نشاطا تربويا واسعا لمراجعة نظامها التربوي تركز بصفة خاصة حول التعليم الفني والمهني والتعليم الثانوي باعتبارهما يمثلان اولوية في اهتمامات المجتمع واحتياجات التنمية .

وقد شكلت في الكويت العديد من اللجان واستدعيت مجموعات من الخبراء من المنظمات العربية والدولية للمشاركة في الحوار مع الجهود المحلية .

ولقد اسفر الحوار والمشاورات وما دعت اليه نتائج البحوث الى مجموعة من التوصيات يمكن ان تقسم الى نوعين :

الأول :

اقتراحات تستهدف ادخال تحسينات جزئية على جوانب النظام التقليدي الأكاديمي القائم للتعليم الثانوي في الكويت بهدف ادخال مجالات عملية فيه للتخفيف من حدته النظرية [٦٤] او ادخال مبدأ الاختيار والأخذ بوسائل الارشاد والتوجيه الفني واعطاء المزيد من الاهتمام للمواد العلمية[٦٥] او تخفيض عدد المواد الدراسية للحد من تكدس المناهج[٦٦] او نقل الصفين الأول والثاني من التعليم الفني الى التعليم العام ، ويكون التحاق الطلاب بالتعليم الفني بعد الصف العاشر[٦٧] .

الثاني :

اقتراحات تقدم تصورا شاملا لصيغة متكاملة للتعليم الثانوي يتوافر فيها الشمول والتنوع . ويمثل تقرير مستقبل التعليم الفني والمهني بدولة الكويت اول اشارة صريحة تقدم صيغة جديدة تدعو الى « كسر الحواجز التقليدية بين فروع التعليم الثانوي الأكاديمية والفنية والمهنية مع تكثيف الدراسات وحصرها في مجموعة من المقررات والمواد وطبع تنظيمه الداخلي بطابع المرونة مع الدعوة الى ان يكون العمل ركيزة اساسية من ركائز الدراسة »[٦٨] .

ويبدو ان المسئولين في الكويت عن التربية قد توصلوا بعد ادخال كثير من الاصلاحات الجزئية ، الى ضرورة اتخاذ موقف وقرار يحدد اتجاه الاصلاح لطرق التعليم الاساسية المتعلقة بطابعه النظري ، وكونه ذا بعد واحد تتجه للجامعة وعجزه عن تزويد خريجيه بالمهارات الاساسية اللازمة لمواصلة التعليم ، او الخروج لسوق العمل والالتحاق به ، وقد عبر عن هذا الاتجاه عدة قرارات اتخذتها اللجنة العليا للتخطيط في يونيو ١٩٧٥ .

---

(٦٤) وزارة التربية مذكرة بشأن زيادة حصص التربية العملية بمدارس التعليم العام الكويت : مارس ١٩٧٣ .

(٦٥) حسن مصطفى . مرحلة التعليم الثانوي بالكويت : أهدافها ووسائل تحقيقها . الكويت : وزارة التربية ، ١٩٧٣ .

(٦٦) دولة الكويت . وزارة التربية . تقرير وليم بوني رست عن التعليم التجاري وتطويره في الكويت . ١٩٧٤ .

(٦٧) دولة الكويت . وزارة التربية . تقرير عن المشاورات مع مستر جوردن هتنتج ديسمبر ١٩٧٤ .

(٦٨) محمد محمد حسان ومحمد احمد الغنام ويوسف عبدالمعطي . تقرير صادر عن بعثة اليونسكو للكويت بعنوان : مستقبل التعليم الفني .

ومن أهمهـــا :

(١) الشروع في اتخاذ الخطوات لانشاء المدرسة الثانوية المتنوعة (نظام المقررات) التي اوصى بها تقرير مستقبل التعليم الفني كبديل للثانوية العامة الاكاديمية .

(٢) تصفية الثنائية الحالية على مستوى التعليم الثانوي ، بين مدارس ثانوية عامة واخـرى فنية ، والارتفـاع بمستوى التعليم الفني ليصبح معاهد عليا لاعداد الفنيين لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية .

وقد اخذت هذه الخطوات كلها سبيلها الى التنفيذ ، فأدخلت الدراسات العملية الى المدارس المتوسطة على شكل واسع كثقافة تكنولوجية في التعليم العام وصفيت المدارس الثانوية الفنية لتصبح المدرسة الثانوية المتنوعة او نظام المقرات بما تقدمه من شمول في دراساتها ، بديلا لتلك الثنائية وتم افتتاح المعاهد الفنية بعد المرحلة الثانوية كطريق مفتوح لمواصلة الدراسات الفنية . وقد رأت منظمة اليونسكو اهمية تجربة الكويت ، فدعت الدول الى مناقشتها والافادة منها في حلقة عقدت عن التجديد التربوي في المرحلة الثانوية والتعليم الفني كان مقرها الكويت في عام ١٩٨٢ ضمن برنامج التجديد التربوي من اجل التنمية في البلاد العربية ، قدمت فيه دراستان عن التجربة اعدتا تحت اشراف اليونسكو يمكن الرجوع اليهما لمزيد من التفاصيل عن تجربة الكويت وجوانبها(٦٩)و(٧٠) .

ولعل أبرز ما تميزت به تجربة انشاء المعاهد الفنية في الكويت ، هو التلاحم الشـديد بـين الأجهزة التـربويـة ومؤسسات سوق العمل ، اذ قامت دراسات الجدوى لانشاء هذه المعاهد بمشاركة جهات سوق العمل التي ينتظر ان تستقبل خريجي هذه التخصصات ، وحددت جهات سوق العمل اولويات هذه التخصصات وانواعها كـما تم بناء المناهج وفقا لاتجاهات الكفايات Competency Based فحددت جهات سوق العمل مواصفات الخريج المطلوب ، وتم في ضوئها اختيار الخبرات التي تضمنتهـا المناهـج ، كما شـاركت جهات سـوق العمل بخبـراتها في تـدريس بعض الموضوعات العملية في المعاهد ، وشاركت كذلك في تقويم الخريجين وبرامج تدريبهم وكان لهذا التفاعل المتبادل اثره الواضح في توجيه برامج هذه المعاهد وفاعليتها . كما ان اتجاه التطوير في المعاهد الفنية قد اخذ بتوصية اليونسكو ، في ازالة الحواجز بين التعليم الفني والتدريب فأنشئت الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب كهيئة مستقلة تنسق العمل في هذه المجالات .

ولا يتسع هذا المقام لتناول تجربة الكويت وابعادها على نحو تفصيلي ، يتابعها بالعرض لمشكلاتها ، والتقويم لانجازاتها ومحاولة الرؤ ية المستقبلية لاتجاهاتها فمحل ذلك دراسة مستقلة ، ولكن ثمة تساؤ ل اساسي يتصـل بهذه

---

(٦٩) عبد الفتاح القرشي . تجربة الكويت لنظام المقررات في المرحلة الثانوية كنموذج للتجديد التربوي في المنطقة العربية . مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية برنامج التجديد التربوي لليونسكو ١٩٨٢

(٧٠) يوسف عبدالمعطي . تجربة الكويت في تحديد التعليم الفني والمهني وتطويره كنموذج للتجديد التربوي في المنطقة العربية . مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية . برنامج التجديد التربوي لليونسكو ١٩٨٢ .

الدراسة حول الصيغة التي اختارتها الكويت في مدخلها الشمولي لمعالجة ازمة التعليم الثانوي والفني ، وهي صيغة نظام المقررات كمدرسة متنوعة تحل محل المدارس الثانوية الفنية والثانوية العامة الاكاديمية بما يحقق الاتجاهات الحديثة في ازالة الثنائية في التعليم الثانوي . ويركز التساؤ ل على انه رغم مرور عشرة اعوام على بداية انشاء هذه المدارس وتـزايد اعدادها بقدر محدود كل عام الا انها ماتزال تمثل هامشا ضيقا على جانب المدرسة الثانوية التقليدية في الكويت .

وقد خضعت مدارس نظام المقررات في الكويت لدراسات تقويمية علمية على مراحل اربعة ، شاركت فيها كلية التربية بالجامعة ، واسفر تقريرها عن « انه في ضوء المؤشرات الكثيرة التي اوضحتها نتائج المقابلات والاستبـانات وغيرها ، ظهر ان الاتجاه السائد لدى الفئات المعنية (من العاملين في التعليم واولياء الأمور والطلاب) ، هو ادراكها جميعا للايجابيات الأساسية التي ظهرت من تطبيق هذا النظام وانه يحرز تقدما في تحقيق اهدافه وتفضيلهم له بالمقارنة بالنظام التقليدي للثانوية الأكاديمية المطبقة في معظم مدارس الكويت »[٧١] .

كما ان التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام (٢٩/٣ ـ ١٩٨٧/٤/٤) والذي ضم قيادات التربية على مستوى الميدان والوزارة والمناطق ، قد اوصى « بالتوسع في نظام المقررات بقدر المستطاع ، حيث انه خفف كثيرا من الضغوط النفسية اختفى فيه كثير من السلبيات الموجودة في غيرها من المدارس »[٧٢] .

ولكن الترجمة العملية لهذه التوصيات محدودة ، فقدوصل عدد مدارس نظام المقررات عام ١٩٨٨ ، الى ١٥ مدرسة للبنين وللبنات تضم ٧٢٠٠ طالبا وطالبة و١٢٢٧ مدرسا ومدرسة وذلك بعد عشر سنوات من بدايتها ، بينما التعليم الثانوي التقليدي التي قامت هذه المدارس كبديل له قد وصل عام ١٩٨٨ الى ١٠٧ مدرسة للبنين والبنات تضم ٩٠١٢٣ طالبا وطالبة و٦٩٨٠ مدرسا ومدرسة[٧٣] اي مدارس نظام المقررات تمثل حتى الآن ١٤٪ من مدارس التعليم الثانوي العام وان طلابها يمثلون ٨٪ من طلاب المدارس الثانوية العامة . وهي ارقام تشير الى بطء التوسع في هذا النظام ، ويبدو ان هذا التساؤ ل نفسه هو الآن موضع بحث ودراسة فقد شكلت لجنة على مستوى عال لتقويم النظام والنظر في مستقبله[٧٤] .

الحصاد والمستقبل :

ان هذا العرض لرحلة التعليم الفني وحصادها والمستقبل واتجاهاته وآفاقه ان كان قد غطى جوانب ، فقد أغفل الكثير غيرها ، وان كان قد حاول ان يستشرف ابرز الملامح التي تطل علينا من المستقبل ، فان صورة هذا المستقبل الكلية ماتزال رهن جهود الحاضر وما يمكن ان نبذله لتحقيقها .

---

(٧١) عبدالفتاح القرشي . تجربة الكويت لنظام المقررات مرجع سابق ص ٢٥ ـ ٢٨

(٧٢) وزارة التربية . التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام ١٩٨٧ ص ٢٩

(٧٣) وزارة التربية . قسم الاحصاء ـ البيان الاحصائي الصادر في ١٩٨٧/٩/٢٠ .

(٧٤) دولة الكويت . مكتب وزير التربية . قرار وزاري رقم ٨٨/٦١ صادر في ١٩٨٨/٣/٢٧ .

ولعل ابرز ما تقدمه هذه الرحلة الينا ، هي اهمية المدخل النظامي الشمولي في تحليل المشكلات وتناولها Systems Analysis Approach ، « فلم يعد من الممكن او المفيد رؤ ية اي قطاع من قطاعات التعليم مستقلا بذاته او في ضوء نفسه ، فالنظام التعليمي بمراحله وانواعه كل عضوي لا يتجزأ ، والتعليم الفني من خلال هذا المنظور الكلي للنظام التعليمي ، ما هو الا نظام فرعي له يخضع لشروطه ويعتبر محصلة عوامله في معظم الأحوال ، ومن هنا فانه ما لم تعدل خصائص النظام التعليمي وشروطه المؤثرة في التعليم الفني لمصلحة التعليم الفني ، فسوف يظل تطوير التعليم الفني عملا هامشيا او سطحيا او طارئا »(٧٥) .

« ويدعونا هذا المدخل في النظر الى التطوير والتخطيط له ، ان نؤمن بأن تطوير اي نظام تعليمي ، ينبغي ان يتم من خلال الدراسة العلمية والادراك العميق للدوافع التي اوجدت هذا النظام والمتغيرات التي اسهمت بتفاعلها في بناء هياكله ومحتوياته ، ومنحته صورته الحالية ليمكن النفاذ الى تلك المتغيرات وتوجيهها لصالح التطوير واهدافه ، فالاصلاح التربوي ليس مجرد قرار يصدر بالتغيير ، بل هو عملية شاملة وتفهم اهدافه وتيسير عملية الانتقال بين القديم والجديد ليسكن التطوير في موقعه الملائم محوطا برعاية المنتفعين به(٧٦) .

ومن هنا تكررت الدعوة في هذه الدراسة الى اهمية المعالجة الشاملة والنظرة الكلية وتحديد الموقف الفكري لاتجاه الاصلاح .

كما تشير هذه الرحلة بجلاء ان التصدي لتطوير التعليم الفني ، انما هي عملية تغيير اجتماعي ، يتناول جذورا واعماقا وممارسات عاشت زمنا ورسخت قيما واتجاهات وقامت في ظلها مصالح لجماعات وجهات وافراد ـ شأنها شأن كل عمليات التغيير والاصلاح الاجتماعي ـ وهي بذلك معرضة لجماعات الضغط على اختلاف مشاربها واتجاهاتها ، فلابد في مواجهتها ، من الاعلام الواسع ومشاركة كل الجهات المعنية والحوار الممتد ، فما يتطلبه الاصلاح والتطوير ويقوم به ليس مجرد توافر فكرة متقدمة ونظام محكم يترجم عناصرها وتجربة لتطبيقها لاقت النجاح في موقع آخر ، بل وحتى صدور قرار يلزم بالاصلاح رغم اهمية كل ذلك وضرورته فالاصلاح يمكن ان يظل حبيس دائرة الكلام والأوراق حتى يتوافر له بشر يؤمنون بفكرته عن اقتناع ، ويبحثون في واقعهم عن اسلوب ملائم لتنفيذها ويهبون من جهدهم واصرارهم ما يحيل هذه الفكرة الى واقع معاش . فوراء كل تطوير ناجح من يسترخص الجهد ويقاوم باصرار وعزم المقاومة المألوفة لجهود الاصلاح : من الذين يجدون الأمن في الواقع وما ألفوه ويرفضون مخاطر التغيير ، ومن هنا فان اكبر ضمانات النجاح لكل تطوير هو قدرته على ان يستقر في العقول بما يقدمه من فكر محدد واضح يعالج مشكلات حقيقية يلمسها الناس في ارض الواقع ، وخطط عملية للتطبيق تتسم بالتدرج ولا تكلف الناس الا وسعهم .

---

(٧٥) مستقبل التعليم الفني والمهني بدولة الكويت مرجع سابق ص ٤٤

(٧٦) يوسف عبدالمعطي . نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي ـ مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير . مرجع سابق ص ١

فنجاح التطوير ليس في ان يبدأ بل في ان يستمر وأن تتسع دائرة المؤمنين بجدواه واستمرار التطوير رهن دائما بتوافر التقويم المستمر ومساندة البحث العلمي والتوجيه والتغذية بما يصحح دائما المسار .

واخيرا ان تطوير التعليم الفني من اجل التنمية والانسان في عالمنا العربي ينبغي الا يكون عملا متناثرا منعزلا بين اقطار امتنا العربية ، فلابد لجهود التجديد والتطوير من التنسيق والتكامل ، وقيام مشروعات مشتركة بين الدول العربية في مجال هذا التعليم الفني ، وبخاصة تلك التي يصعب ان يقوم بها قطر بمفرده كاعداد معلميه او بناء قواعد معلوماته او بعض تخصصاته .

ان المستقبل الذي نتحدث عنه قد بدأ بالأمس لأن ما قمنا به وما تركناه قد ترك بصماته على صورة الغد .

فافعلوا المستقبل ايها الاخوة المربون اكثر من ان تتكلموا عنه .

❊ ❊ ❊

الجامعات وتحديات المستقبل مع التركيز على المنطقة العربية

عبدالله بوبطانه *

١ . المقدمة :

تؤدى جميع مؤسسات التعليم العالي ، الجامعية منها وغير الجامعية ، دورا هاما وأساسياً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ، وذلك من خلال الوظائف المتعددة التي يؤديها نظام التعليم العالي بصورة عامة . وقد تزايد الاهتمام بموضوع ربط وظائف التعليم العالي الأساسية بمجالات التنمية لدرجة أن تقويم فعالية هذا النظام أصبح يعتمد اعتمادا كليا على مدي ملاءمة أهدافه لمتطلبات التنمية الشاملة في البلد التي تمارس فيه هذه المؤسسات وظائفها ومدى قدرته على مواجهة التحديات التي تفرزها عمليات التنمية .

وتجدر الاشارة إلى أن الجامعات الحديثة لا ينحصر دورها في مواجهة التحديات الآنية فقط ، حيث أن دورها يتعدى هذا الاطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنبوء بتلك التحديات المستقبلية واتخاذ الاجراءات والخطوات اللازمة للتصدى لها قبل حدوثها .

من هنا ، تلعب الجامعات دورها الاستراتيجي بعيد المدى ، وهذا الدور في حدذاته يخرج تلك المؤسسة من إطارها التقليدى المتمحور حول حل المشاكل ومواجهه التحديات عند حدوثها فقط إلى الاطار التجديدي الحديث والذي يساهم في التصدي للتحديات المستقبلية كذلك .

أما دور الجامعات في التنمية ، فتقوم به من خلال قيامها بأدوار متعددة ومتشعبة والقيام بالوظائف الرئيسية التي اتفق خبراء التعليم العالي على إسنادها للجامعات الحديثة .

لقد أصبحت الجامعات في عصرنا الحاضر من المقومات الرئيسية للدولة العصرية وأصبح إنشاء مثل

* اختصاصي التعليم العالي بمكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية

هذه المؤسسات في جميع الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها من أهم الأوليات . ويمكن إرجاع أهمية تطوير مثل هذه المؤسسات إلى أهمية دورها في نقل الدول ، وخاصة النامية منها ، من مرحلة التخلف والسيطرة الاستعمارية ، إلى مراحل متقدمة من النمو .

وتختلف الجامعات عن المؤسسات التعليمية الأخرى في كونها أبرز المؤسسات التي لها علاقة مباشرة بجميع جوانب التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية .

فالجامعات التي تمثل القيادة الفكرية والعلمية في المجتمع هي المؤسسات القادرة ، لما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلا عاليا ، على التعامل مع كل المشاكل والتحديات التي تمر بها المجتمعات المعاصرة .

وقبل البدء في معالجة موضوع الجامعات ودورها في مواجهة التحديات ، يجدر بنا التعريف بوظائف الجامعة وعلاقة هذه الوظائف بالجوانب المتعددة للتنمية الشاملة .

هذا ، وسيكون التركيز في هذه الدراسة على دور الجامعات في المجتمعات العربية مع الاشارة إلى بعض النماذج المستمدة من المجتمعات الأخرى ، المتقدمة منها والنامية .

٢ . وظائف الجامعة ودورها في التنمية :

لقد أدت الجامعات دورا هاما أساسيا في تنمية كثير من البلدان . ونتيجة للدور الواسع الذي تقوم به ، تعد الجامعات من المؤسسات الاجتماعية الرائدة . وتوسعت وظائف الجامعة واهتماماتها بحيث أصبحت تقوم بكافة البحوث والدراسات لايجاد الحلول للمشكلات المتعلقة بتنمية الموارد البشرية ومشكلات التمدن وتنمية الريف والمجالات الاجتماعية والعسكرية ، هذا بالاضافة إلى مجالات أخرى تتعلق بشؤون البلد [١] أما الوظائف الرئيسية التي تمارس الجامعة من خلالها خدماتها ، والتي نالت موافقة إجتماعية من المتخصصين في مجال التعليم العالي ، فهي : التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع . وقد توصلت ابيفانيا ر . رسبوسو (Epifania r . Resposo) ، بعد استعراض ما كتب من المؤلفات التي قصد منها تعريف المهام الرئيسية للجامعة ، إلى القول التالي :

« يبدوجليا أن هناك اتفاقا إجماعيا ـ سواء كان ظاهريا أم ضمنيا ـ حول طبيعة الجامعة ، بأنها تمثل مجتمعا علميا يهتم بالبحث عن الحقيقة وإن وظائفها الأساسية تتمثل في التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع » [٢] .

ومن الملاحظ أن هناك علاقة بين كل من هذه الوظائف الثلاث للجامعة وبين جانب أو أكثر من جوانب التنمية .

---

(١) - Bubtana A. (A Comparative Study of the Perceptions of Students. Faculty Members Administrators and Government Authorities of the Role of the University System in the National, Development of Libya) Ed. D Dissertation, the George Washington University, Washington D.C. 1976, p. 22.

(٢) - Epifania R. Castro Responso "The University in the Developing Philippines (New York, Asia Publishing House Inc. 1971. p. 47.

أما وظيفة التعليم التي تقوم بها الجامعة ، فتعد العملية التي تستطيع هذه المؤسسة من خلالها الاسهام في تنمية الأفراد تنمية كاملة وشاملة ، وهذه بدورها تعني تمكين الجامعة من أداء وظيفتها في تنمية الموارد البشرية [٣] . وقد أعطى هذا الجانب ـ تنمية الموارد البشرية ـ أهمية خاصة من قبل ف . هوربيسون وسى . ام ميرز (F. Horbison and C. Mayers) اللذين أبديا رأييهما في « أن اكتشاف الموارد الطبيعية واستثمارها وتحريك رأس المال وتطوير التكنولوجيا وإنتاج السلع والقيام بالأعمال التجارية يحتاج إلى موارد بشرية ماهرة[٤] . ويعتقد هذان العالمان أن البلد الذي لا يكون قادرا على تنمية موارده البشرية لا يكون قادرا بالتالي على بناء أي شيء[٥] .

وعلى الرغم من أن تهيئة المهنيين والاختصاصيين في شؤون العمل قد طرحت على أنها من أهم الوظائف التي تؤثر في ناحيتي التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فإن الحفاظ على الثقافة وتعزيز الهوية الوطنية هما مظهران من مظاهر التعليم الجامعي . ولذلك ، يجب أن نأخذهما بالحسبان لأنهما عاملان هامان في تطوير الأمم وبنائها .

وإذ سلمنا جدلا بأن التعليم أو التدريس الجامعي ـ حسب مفهومنا له ـ يعد من العوامل الهامة في عملية التنمية ، فإن الأبحاث لها أهمية مساوية في عملية التنمية أيضا ، وقد أعطيت الأبحاث ـ سواء كان ذلك في مفهومها التطبيقي أم الأساسي ـ المرتبة العليا في سلم الأولويات في كثير من البلدان وخاصة في البلدان المتقدمة . وكما عهد إلى الجامعة بمهمة التعليم التي تؤدي إلى انتشار المعرفة والحفاظ على الثقافة ، أنيطت بها أيضا مسؤولية الأبحاث التي تعد الأداة الرئيسية لاثراء المعرفة وتقدمها .

وكثيرا ما تستعمل كلمتا البحث والتطوير على أنهما مترادفتان ، وقد أصبحت صلة هاتين الكلمتين وثيقة ، وارتباطهما شائعا وعضويا باعتبار أن البحث العلمي أصبح الركيزة الأساسية لعملية التطوير . ومن هنا برزت أهمية وظيفة البحث العلمي في الجامعات . وقد كان للأبحاث التي قامت الجامعة برعايتها على مر التاريخ تأثير كبير في تنمية الزراعة وتطوير الصناعة والطب وكثير من الجوانب الانسانية الأخرى . غير أن سلم الأولويات للأبحاث يختلف من بلد إلى آخر ، وذلك يعتمد على مرحلة التطور التي يمر بها البلد . ويزعم أحد الكتاب قائلا :

« إن البحث والتطوير في البلدان المتقدمة ، يركز على إيجاد حلول للمشكلات التي تنتج عن استخدام وسائل التكنولوجيا ، وذلك عن طريق إحداث تطورات جديدة في هذا المجال ، بينما تركز جهود البحث والتطوير في الدول النامية على المشكلات التي تتولد خلال المراحل الأولية للتصنيع . أما في البلدان المتخلفة ، فإن جهود البحث والتطوير تركز على إيجاد الطرق والحلول الفعالة التي يمكن اعتمادها للقضاء على المشكلات المزمنة ، مثل نقص الغذاء ، والزراعة ، والتعليم ، والبطالة ، وذلك لوضع البلاد على طريق الحضارة . [٦] .

(٣) - A. Bubatna op. cit., p. 24

(٤) - Horbison F. and C.A. Myers Masnpower and Education: Country Studies in Economic Development, New York : McGraw Hill Book 1965, p. IX.

(٥) - Ibid.

(٦) - Aghila R. El - Magbari; "Research Development in Libya" Washington D.C. Unpublished paper: American University 1971, p. 1.

وعلى الرغم من أن تصنيف أولويات الأبحاث الحالية يختلف من بلد إلى آخر ، فإن الأبحاث التي تقوم بها الجامعات ، وخاصة في الدول المتقدمة ، أسهمت إسهاما فعالا في التصدى للعديد من المشكلات التي تواجهها هذه المجتمعات .

وقد تحدث ديفيد د . هنرى (David D . Henry) عن هذه الانجازات بقولة :

تقوم الجامعة بثلاثة إنجازات في مجال الأبحاث الرامية لخدمة البلد .

أولها : تدريب الرجال والنشاء وإعدادهم ليكونوا روادا للقطاعات المختلفة كالزراعة والتجارة والصناعة وتدريب الذين قد يصبحون أساتذة وعلماء وباحثين .

ثانيها : تطوير الجامعة أثناء عملية التعليم ونتيجة للأبحاث التي تتوصل إليها .

ثالثها : الافادة من أعضاء الهيئة التدريسية في القطاعات المختلفة من الجامعة ، ذلك أن المدرسين الذين يمتلكون مواهب وقدرات يشكلون مجموعة من المستشارين والأخصائيين لدى هذه القطاعات » (٧)

وفي الوقت الذي تهدف فيه عملية التعليم أو التدريس إلى إعداد الخريجين وتأهيلهم ، فإن الأبحاث الجامعية تهدف إلى اكتشاف المعرفة والتكنولوجيا وتحديد مجالات استخدامها . وتعد وظيفة الخدمة الاجتماعية من أهم الوظائف الثلاث التي تؤديها الجامعة ، ومن هذه الوظيفة يتم انفتاح الجامعة على المجتمع الذي تنتمي إليه ومن خلالها يتم التفاعل بينها وبينه .

ومهما يكن من أمر ، فلا بد من أن نتسأل :

ما الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة إلى المجتمع ؟

وإلى أية درجة يمكن أن تسهم هذه الخدمات في تنمية دولة معينة ؟

إن الأنشطة التي تقع ضمن نطاق خدمة المجتمع ، تتراوح بين برامج تعليم الكبار ، والتعليم المستمر ، وتقديم المشورة إلى الحكومة وفئات المجتمع ، وتقديم النقد الفني في كل ما يتعلق بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (٨) .

وقد أكد المؤتمر الذي عقد سنة ١٩٦٦ تحت رعاية جامعة انديانا على دور الجامعة في عملية التنمية الاقتصادية وعلى اهمية الخدمات والبرامج الاضافية التى تقدمها . وجاء في التقرير الذي صدر عنه مايلي :

(٧) - David D. Henry, "New Prioities in Rescarch", In Raymond A. Howes, (Ed.) Vision and Purpolse in Higher Eduction (Washington D.C., American Council on Education, 1962) P.162.

(٨) - Bubtana, A. "Le Role Des Universities dans le Development Social et Economique du Monde Arabe: Etude Critique" Dans Bchara Khader (Ed.) Monde Arabe et Developpement Economique, Paris, Le Sycomder 1981, PP. 210 - 211.

« يتضمن منهج تعليم القوى العاملة ، برامج للدراسات الجامعية والدراسات العليا وبرامج داخل الحرم الجامعي وخارجه ، تستهدف من هم في سن الدخول الى الجامعة وتعليم الكبار ، وانواعا اخرى من البرامج النظرية والتطبيقية . وكان أهتمام الجامعة يتزايد في مجال تقديم برامج خاصة الى الـذين يفتقرون الى الكفاءات الادارية والعيادات المهنية ، بالاضافة الى بذل جهود اخرى تتعلق ببرامج تعليم الكبار والبرامج الاضافية التي تهدف الى زيادة القدرات والمهارات »(٩) .

وكان الهدف من الدعوة الى هذا المؤتمر ابعاد الجامعة عن المفهوم التقليدي وترك البرج العاجي الذي كانت تعيش ضمن جدرانه وتوجيه اهتمامها الاساسي الى مشكلات المجتمع والشؤون الاجتماعية للأمة ، وبمعنى آخر ، جعل الجامعة مركز خدمات كما طالب عدد كبير من المصلحين ، ملحين على ان وظيفة الخدمة العامة للجامعة يجب ان تعد امرا لا يقل في الأهمية عن وظيفتي التعليم والبحث العلمي .

ومن الملاحظ أن النقاش السابق اظهر اهمية وظائف الجامعة الثلاث ودورها في تنمية الأمة . ويقدم لنا كنيث تومبسون (Kenneth W. Thompson) ملخصا ملائما يتضمن اهداف المؤسسة الجامعية التي بحثت سابقا . ويؤكد قوله بالآتي :

« ان الهدف الأساسي من انشاء هذه المؤسسة يكمن في تنمية الأمة ، حيث انها تعمل على توسيع الفرص المتوافرة للسكان بصفة عامة ، وتحسين المعيشة من حيث نوعيتها ، وتلبية حاجات الشعب الأكثر الحاحا »(١٠) .

بعد هذا التمهيد حول وظائف الجامعة ودور كل منها في التنمية والذي قصد منه تقديم الاطار النظري لموضوع هذه الدراسة ، ننتقل الى الموضوع نفسه وهو : دور الجامعات في مواجهة التحديات المستقبلية .

١ ـ ٢ الجامعات العربية وتنمية الموارد البشرية :

لقد ذكر احد المشاركين في المؤتمر الذي عقد حول موضوع « الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر » ، مايلي :

« يعتبر التخلف الاقتصادي من الخصائص العامة التي يتسم بها المجتمع العربي . ومن اسباب هذا التخلف ، سوء استغلال الموارد الطبيعية والبشرية ، والازدياد الكبير في معدل البطالة المنظورة والمقنعة ، والازدياد الكبير في معدل النمو السكاني »(١١) .

(٩) Arthur M. Weimer, (Ed.) Conference on the Role of the University in Economic Growth. Bloomington, Bureau of Business Research, Gradvate School Of Business, Indiana University, 1966, p. 1.

(١٠) Kenneth M. Thompson, Higher Education for National Development: One Model for Technical Assistance, New York, International Council for Educational Development, 1972, p. 19.

(١١) وديع شرعبة « دور الجامعات العربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية » عن المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، القاهرة ١٩٧٣ ص ٦٩

ان مشكلة سوء استغلال الموارد الطبيعية المكتشفة والتي لم تكتشف بعد وارتفاع معدلات البطالة سببها في الواقع عدم وجود المستوى المناسب من الموارد البشرية . واذا سمحنا لأنفسنا ان نسرد ما اكده السيدان هاربسون ومايرز (Harbison and Mayers) من ان « استغلال الطبيعة ، وادارة رأس المال وتحريكه ، وتطوير التكنولوجيا من اجل انتاج السلع ، والتبادل التجاري ، تحتاج الى العناصر البشرية المهرة »[١٢] ، فربما جاز لنا ان نسلم بان المشكلة الرئيسة في العالم العربي تعود الى العنصر البشري . وقد اقر السيد رول فارلي (Rawle Farley) الذي اطلع على مشكلات التنمية في احدى البلدان العربية ، بأن : المشكلات التي تواجه تنفيذ خطة التنمية في ذلك البلد ، تعد في غالبيتها مشكلات تعود الى قصور في القوى البشرية »[١٣] .

ففي كثير من بلدان العالم العربي ، وخاصة تلك التي يتوفر لها فائض من الأموال نتيجة اكتشاف النفط ، قامت محاولات عدة لاستيراد التكنولوجيا وتشغيلها وذلك لاستخدامها في زيادة معدل النمو الاقتصادي . وقد باءت هذه المحاولات اما بالفشل او بالقصور في تحقيق هدفها ، نظرا لأن هذه البلدان تفتقر الى القوى العاملة ذات الكفاءات الفنية والتي تتمكن من الاستخدام الملائم للتكنولوجيا المستوردة . وهذا القول لا ينطبق على القطاع الصناعي فحسب ، بل يتعداه الى القطاع الاجتماعي ايضا ، ذلك القطاع الذي ادخل عليه وطبق فيه الكثير من انواع التكنولوجيا الحديثة .

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذه المرحلة من النقاش هو ، ماذا يجب ان تفعل الجامعات والمؤسسات العربية من اجل تطوير الموارد البشرية المؤهلة التي يحتاجها العالم العربي لتخطي مرحلة التخلف التي يتسم بها ؟

ان ما كتب من مؤلفات عن نظم التعليم العالي في العالم العربي يشير احيانا الى قصورها ، بالاضافة الى وجود العديد من النواقص الهامة التي تحول دون اسهامها بصورة فعالة في دعم جهود التنمية العربية . ومن اهم هذه القضايا عدم وجود ترابط بين نظم التعليم العالي وخطط التنمية . ففي كثير من البلدان العربية ، نجد ان النهج الذي يتبعه المخططون في التعليم العالي يبدو غير ملائم ولا يتناسب مع احتياجات التنمية من القوى العاملة . وربما يعد هذا احد الأسباب الرئيسية التي تشكل عائقا كبيرا في عدم تمكن نظم التعليم من ان تكون اكثر تجاوبا مع حاجات التنمية . ونتيجة لهذا الوضع ، نجد ان هناك فائضا كبيرا في اعداد الخريجين الذين يعانون من البطالة في بعض مجالات اختصاصاتهم من جهة ، ونلاحظ من جهة اخرى ان هناك نقصا كبيرا في انواع الخريجين الذين نحتاج اليهم في ميادين اخرى [١٤] .

إن السياسات الحالية للقبول والمعايير التي تتبعها معظم الجامعات العربية تؤدي الى ظاهرة الفائض والنقص التي اشرنا اليها سابقا . وعند تحليل نظم التسجيل في أية جامعة عربية ، يبدو لنا جليا ان اعدادا ضخمة من الطلاب ، تنتسب الى كليات الآداب والعلوم الانسانية ، بالمقارنة الى الاعداد القليلة التي تنتسب الى كليات العلوم الانسانية ،

---

(١٢) - Harbiston F. and C.A Myers, op. cit.

(١٣) Farle, R. op. cit., p. 19

(١٤) اتحاد الجامعات العربية ، مداولات المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، مرجع سابق .

بالمقارنة الى الاعداد القليلة التي تنتسب الى كليات العلوم والكليات المهنية[١٥] . ويرجع السبب في ذلك الى سياسات القبول المتبعة في الجامعات ، والتي لا تمنح الا لنسب قليلة من الخريجين الذين يحملون شهادة الثانوية العامة بالالتحاق بفروع العلوم التطبيقية والمهنية . ويعترف السيد النشار بانه لابد من علاج هذا الأمر ، لأن حاجة العالم العربي الى خريجي كليات العلوم والكليات المهنية ، اكبر من احتياجه الى خريجي كليات الآداب والعلوم الانسانية[١٦] . وهناك ظاهرة اخرى تكاد تكون مشتركة في جميع نظم التعليم العالي العربي ، الا وهي سياسة القبول المفتوح الى الجامعات مع تطبيق بعض المعايير لتوجيه الطلبة الى الكليات والأقسام المختلفة . وهذه السياسة قد ادت الى تزايد كبير في اعداد الطلاب الموجهة الى فروع العلوم الانسانية .

تطبيق مثل هذه السياسات في بعض النظم ذات الموارد والامكانيات المحدودة ، تعد ذات اثر سلبي على الجوانب النوعية للتعليم العالي على الرغم من اعترافي بانها ذات اتجاه ديمقراطي . ذلك ان التضخم الكبير في اعداد الطلاب المسجلين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي ، بالاضافة الى محدودية الموارد التي رصدتها الحكومات لهذه المؤسسات ، اديا الى انخفاض المستويات التعليمية ، التي انعكست نتائجها على كفاءة الأطر البشرية التي تخرجها هذه المؤسسات وقدراتها .

وبينما تتطلب عمليات نقل التكنولوجيا بنجاح ، وجود نظام تعليمي عال وسليم يعد الأطر البشرية ذات المستوى الرفيع ويؤهلها ، فالملاحظ ان الاهتمام في جامعات العالم العربي يركز في اغلب الأحيان على الجوانب الكمية من حيث اعداد الخريجين ويهمل الجوانب النوعية لهذه العملية .

ان نماذج مناهج التعليم وتصميمها تعد من العوامل الأخرى التي تسهم في خفض المستويات التعليمية ، وبالتالي في خفض نوعية الخريجين . وبما ان المناهج التقليدية التي كانت المؤسسات القديمة تتبعها تؤكد على نوعية التعليم العام بدلا من التخصص في التعليم ، عدلت الكثير من الجامعات المعاصرة مناهج التعليم فيها لكي تلبي حاجات العمل المطورة . وقد ادى هذا النهج الى خلق نوع من التوازن الناجح بين التعليم العام والتعليم المتخصص .

اما الجامعات العربية فهي ـ للأسف ـ لا تزال تقوم بتطبيق المناهج التقليدية التي تؤكد في الغالب على اهمية التعليم العام عوضا عن التعليم المتخصص .

وهذا النهج يؤدي بدوره الى تزايد اعداد الخريجين الذين يفتقرون الى التوجيه المهني والتخصصي ، ذلك التوجيه الذي يساعدهم على مواكبة الاقتصاد التكنولوجي والحفاظ على قوة اندفاعه .

ان المناهج الحالية التي تطبق في بعض الجامعات العربية تحتاج بدون شك الى اعادة النظر فيها ، والى اعادة تقويمها لتلائم الواقع المعاصر ومتطلبات المرحلة التنموية القادمة .

---

(١٥) نفس المرجع السابق .

(١٦) محمد حمدي النشار ، الادارة الجامعية : التطوير والتوقعات ، اتحاد الجامعات العربية ، القاهرة ١٩٧٦ .

ويمكن القول ان المؤسسات الجامعية في الوطن العربي ، نظرا لعدة عوامل ، ما زالت تراوح بين قصور التخطيط ، وعدم تحديد شروط القبول ، وعجز المناهج القديمة سيئة التصميم عن تحقيق حاجات القوى البشرية المتطورة التي تحتاج اليها ، من اجل زيادة قدراتها التكنولوجية ودعم جهود التنمية الشاملة في الوطن العربي[١٧] .

٢ ـ ٢ وظيفة البحث العلمي في الجامعات العربية ودورها في التنمية :

من الطبيعي ان الأبحاث هي التي ادت الى التكنولوجيا المطورة والتقدم الذي نشهده اليوم في المناطق المتقدمة من العالم . وفوق ذلك كله ، فقد اصبح من المعروف ان لمعدل النشاطات في الأبحاث وكثافتها علاقة ايجابية بمعدل التنمية وكثافتها ايضا . فالواقع ان الأبحاث ـ الاساسية منها والتطبيقية ـ لم تعد موضوعا قابلا للجدل او للنقاش بل اصبحت عنصرا هاما لمرحلتي ما قبل التنمية وما بعدها . ولا يخامرني شك في ان نشاطات الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤدي الى توفير المعلومات الدقيقة والنتائج التي يمكن ان نبني على اساسها خطط التنمية ونتخذ القرارات . اضف الى ذلك ، ان نشاطات الأبحاث لمرحلة ما بعد التنمية تتجه عادة نحو حل المشكلات الكبيرة وهي مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية ، تظهر نتيجة التزايد في معدلات النمو والتطور في هذه المجالات .

ان الأبحاث التي قامت بها الجامعات عبر التاريخ ، كان لها اثر كبير على التنمية في مجالات الزراعة والصناعة والطب ، بالاضافة الى جوانب اخرى من المتطلبات الانسانية . وعلى الرغم من ان عددا كبيرا من مراكز الأبحاث قد انشيء بصفة مستقلة عن المؤسسة الجامعية ، على نطاق عالمي تقريبا ، فان ابحاث الجامعة لا تزال الى حد بعيد اكثر اهمية واكثر دقة من غيرها ، وهي تواصل نموها وتقدمها .

ففي المناطق النامية ، بما فيها المنطقة العربية ، يعهد بمهمة القيام بالابحاث العلمية في المجالات المختلفة الى المؤسسة الجامعية وذلك لسببين جوهريين ورئيسيين ، أولهما : ان الجامعة تتوافر لديها الموارد الفكرية والبشرية القادرة على القيام بنشاطات الأبحاث المرتبطة بحاجات التنمية لدولة معينة ، وثانيهما : ان الجامعات تعد المؤسسات الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة انضباطية والتي يمكن لها ان تقدم الخدمات الاستشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة سواء كانت حكومية ام من القطاع الخاص .

على الرغم من الحقيقة المتمثلة في ان نوعي البحث الاساسي والتطبيقي هما على نفس القدر من الأهمية من اجل تنمية الامة وتقدمها ، فان الأولويات في مشروعات الابحاث ـ في اي بلد من البلدان او في اية مؤسسة ـ تحددها عادة بعض القيود كما تحددها ايضا بدرجة كبيرة الموارد المتوافرة[١٨] . ان الأبحاث في الجامعات العربية ، الأساسية منها والتطبيقية ، لها بعض قيودها وقصورها . وفي رأيي ، ان فعالية هذه الأنشطة لا يجوز ان تقيم من حيث انتاجيتها كما وكيفا بل من حيث العوائق التي تقف في سبيلها .

---

(١٧) - Bubtana A. Le Role des Universities, op. cit.

(١٨) - Jamil M. Shami, "A Strategy for Higher Education In Jordan" Ed. D. Dissertation. Indiana University, Bloomig-ton, 1971.

واذا افترضنا في الأبحاث « ان التطبيق يوازي في الأهمية الفكرة الاساسية في الحصول على اية تنمية جديدة وان الفكرة الرئيسة لا قيمة لها دون تطبيقها »(١٩) ، فان التمييز بين اهمية الأبحاث الاساسية والتطبيقية يبدو عديم الاهمية من الناحية النظرية .

ويبين السيد المحلاوي (EL-Mahalawy) بأنه لابد من توافر اربعة عناصر رئيسية واساسية لكي تكون نتيجة الابحاث التي تقوم بها الجامعات العربية ناجحة وفعالة . وهذه العناصر هي : الطاقة الفكرية ، والوقت الكافي للقيام بالابحاث واخيرا ، خلق الجو الأكاديمي الملائم للابحاث والحفاظ عليه(٢٠) . ويعترف الكاتب ، بصورة ضمنية ، بعدم توافر هذه العناصر ويقترح نتيجة لذلك اجراءات تصحيحية في هذا المجال .

ويشير السيدان احمد وهدارة (Ahmed and Haddara) في دراستهما عن مشكلات الأبحاث التطبيقية والفنية في البلدان العربية » الى العوائق التالية التي تشكل الموانع الأساسية :

١ ـ الاعتقاد السائد بالمفهوم التقليدي للأبحاث الاكاديمية البحتة والتأكيد الكلي على الأبحاث الأساسية .

٢ ـ الابتعاد الكلي ، في تدريب العاملين في الأبحاث العلمية في الجامعات ، عن مشكلات المجتمع واحتياجاته بصفة عامة .

٣ ـ الفشل في تطويع التكنولوجيا المستوردة لتلائم حاجاتنا المحلية وعدم بذل اية جهود لمعالجة هذا الوضع .

٤ ـ الافتقار الى التنسيق بين مراكز الأبحاث المختلفة(٢١) .

ويشير السيد النشار (Nashar) الى وجود عقبتين رئيسيتين تحولان دون تقدم الأبحاث في الجامعات العربية . فالعقبة الأولى : تكمن في عدم وجود توازن بين مهام التعليم ومهام الأبحاث التي تجريها الجامعات . والعقبة الثانية : تكمن في محدودية الأموال المخصصة للقيام بنشاطات الأبحاث . ويذهب الى ابعد من ذلك ، فيقول انه في حين تصل نسبة الأموال التي تخصص للأبحاث الى ٣,٧٪ من اجمالي الدخل القومي في البلدان المتقدمة (روسيا) ، فان هذه النسبة تصل الى اقل من ٠,٠٥٪ في البلدان العربية(٢٢) .

والحقيقة المعروفة هي أن معظم الجامعات العربية تعد جزءا من نظم التعليم الحكومية ، وهي تعتمد في مواردها المالية على حكوماتها الوطنية التي غالبا ما تقرر السياسات التي يجب أن تتبعها وتعطي الأولويات إلى نشاطات الأبحاث التي يجب القيام بها . ونتيجة لذلك ، فإن الحكومات أو هيئات التمويل إما أن تقلص من عمل الجامعات ، أو تحرمها

---

(١٩) IBID.-

(٢٠) محمد ناجي المحلاوي « الجامعة وأهدافها » المؤتمر العام الثالث لاتحاد الجامعات العربية ، بغداد ، ١٩٧٦ .

(٢١) مرسي أحمد ، ح . رمضان « مشاكل الأبحاث التطبيقية والفنية في البلدان العربية » مجلة إتحاد الجامعات العربية ، سبتمبر ١٩٧٣ .

(٢٢) محمد حمدي النشار ، مرجع سابق .

من ممارسة حريتها الأكاديمية واستقلالها الذاتي الذي يجب أن تتمتع به . وهذه القضية حساسة من الناحية السياسية ، لذلك تحاول غالبية المؤلفات التي كتبت عن التعليم العالى العربي تجاهلها .

ومفهوم الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتي في البلدان النامية مثل العالم العربي ، لا يزال قضية مثيرة للجدل . وتدعي التقارير عن التعليم العالي والتنمية في جنوبي شرقي آسيا ، بأن هناك بعض القيود الشرعية على هذه الحرية في البلدان المتخلفة بسبب بعض الحاجات الانمائية . ويقول أحد التقارير بهذا المعنى :

بينما تؤكد النداءات العالمية على أن الحرية الأكاديمية تعد أمرا ضروريا ، فإنها تؤكد أيضا على أن الجامعات لها مسؤولية تتعلق بمشكلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية الملحة ، واذا تقاعست هذه الجامعات عن بذل جهودها في سبيل إيجاد الحلول لهذه المشكلات ، فليس من الخطأ أن تطلب الحكومات من مراكز البحوث مزيدا من التعاون ، بل وقد يحق لها أيضا فرض مزيد من الرقابة على هذه المراكز وتوجيه جهودها ونشاطاتها من خلال مجالس الأبحاث الوطنية والمنح التي تخصص لمشروعات أبحاث محددة . وعلى الرغم من وجود هذه العوائق التي تحول دون تقدم الأبحاث وفعاليتها في الجامعات العربية ، فإن المنطقة العربية ، بلا شك ، في حاجة ماسة إلى هذا النشاط . (٢٣)

إن ظاهرة نقل التكنولوجيا المستوردة التي تهدف إلى زيادة معدل النمو يرافقها عادة مشكلات ترتبط بكيفية تطبيقها . وإن الواقع الحالي في العالم العربي وطموحاته المستقبلية يحتم عليه أن يحث على القيام بالأبحاث العلمية بصفة عامة وعلى القيام بالأبحاث التطبيقية بصفة خاصة . وبالطبع هذه هي الخطة الوحيدة التي تؤدي إلى زيادة المعدل في النمو الاقتصادي وخفض معدلات الهدر والى خفض الكلفة أيضا . وربما تكون هذه هي الطريقة الوحيدة التي تسهم في تضييق الهوة التكنولوجية الموجودة بين العرب والبلدان المتقدمة (٢٤) .

ان هناك حاجة ماسة في العالم العربي إلى الأبحاث الأساسية التي تجريها الجامعة ، غير أن الصعوبات التي تواجه القيام بإجراء مثل هذه الأبحاث كبيرة للغاية . ولضمان نجاح هذه الأبحاث في الجامعات العربية ، يجب أن تمنح هذه الجامعات الدعم المالي وأن يتوافر لديها التسهيلات المناسبة وأن تتمتع بقدر كاف من الحرية الأكاديمية .

٣ - ٢ وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات العربية ودورها في التنمية :

لا يمكن للجامعات ، وخاصة لتلك التي تنتمي إلى المنطقة النامية ، أن تعزل نفسها عن القضايا والمشكلات الاجتماعية الراهنة . إن المفهوم البريطاني للجامعة المفتوحة يوضح مدى تشعب الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع خارج نطاق الحرم الجامعي . والبرامج الزراعية التي تقدمها الجامعات الأمريكية تضم التعليم ، والأبحاث ، والخدمات التي تؤديها إلى المجتمع الزراعي وهي تمثل مثالا آخرا لخدمة المجتمع . وتستخدم هذه الأمثلة عادة على أنها

(٢٣) - Howari Hayden, Higher Education and Development in South Asia (Paris UNESCO and International Association of Universities Directors Report, Vol. I, 1967) p. 263.

(٢٤) اتحاد الجامعات العربية ، مداولات المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، ص ٢٧١ .

نماذج للانجازات التي يمكن أن تقدمها الجامعات بالنسبة إلى جميع القطاعات سواء كانت حكومية أم خاصة (٢٥) .
وعلى الرغم من أن غالبية الجامعات العربية تدعي بأن أحد أهدافها المشاركة الفعالة في تلبية متطلبات المجتمع والاستعداد لتوسيع قاعدة وظيفة خدمة المجتمع ونطاقها ، إلا أن النشاط الفعلي الذي تقوم به هذه الجامعات لا يزال محدود النطاق وهو معدوم في أغلب الأحيان .

والملاحظ أن عددا قليلا من الجامعات العربية يقدم برامج تعليمية خارج نطاق الحرم الجامعي ، تستهدف رفع القدرات الادارية والمهنية للخريجين الذين تدهورت قدراتهم بمرور الزمن . أضف إلى ذلك ، أن هناك عددا قليلا من الجامعات التي تقدم برامج دراسية (دون منح شهادات علمية) ودورات قصيرة وورش عمل تعالج قضايا المجتمع وشؤونه المختلفة . لذلك ، ظهرت الدعوة التي وجهها المصلحون إلى الجامعات العربية للابتعاد عن المفهوم التقليدي وترك البرج العاجي الذي كانت تعيش ضمن جدرانه وتوجيه اهتمامها الأساسي لمشكلات المجتمع والشؤون الاجتماعية .

وعلى الرغم من أن التقدم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم العربي يسير بخطوات بطيئة ، فإن العالم العربي يواجه عدة مشكلات ناتجة عن التطور نفسه ، فعلى سبيل المثال ، نلاحظ أن هناك مشكلات مشتركة ينبغي أن توجه إليها الجامعات اهتماما خاصا وهي مشكلات التلوث والمشكلات الحضارية والاجتماعية التي سببتها الهجرة من المراكز الريفية إلى المراكز الحضارية . هذه المشكلات هي بالتأكيد من ضمن مسؤوليات الجامعات العربية . أضف إلى ذلك ، أن من ضمن مسؤوليات الجامعات العربية المعاصرة ـ التي لا يمكن غض النظر عنها ـ تقديم المشورة والتوجيه إلى فئات المجتمع والهيئات المختصة ، بغية التوصل إلى أنجع الطرق للتغلب على هذه المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها . ومن المفروض أن تتحمل الجامعات العربية هذه المسؤليات وذلك لسبب بسيط وهو أن الجامعة بطبيعتها تعد المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تمتلك قدرات فكرية تمكنها من القيام بهذه الوظائف . إن مسؤولية الجامعات العربية لا تقتصر على تحديد المشكلات الراهنة فحسب ، بل تتعداها إلى التنبؤ بالمشكلات التي قد تحدث في المستقبل ، وذلك أثناء تطبيق خطط التنمية وبرامجها في البلدان العربية ، وإسداء النصح بخصوص كيفية تفادي هذه المشكلات .

ومع أننا حددنا بوضوح الخدمات التي تؤديها الجامعات في الدول المتقدمة على أحسن وجه ـ من حيث طبيعتها وبنيتها ـ فإن الجامعات العربية لا يزال أمامها مشوار طويل للقيام بالدور الفعال في هذا المجال . أضف إلى ذلك ، أن هذه الوظيفة ـ نظرا للوضع الحالي للجامعات العربية ـ لا تزال تحصل على مركز متدن من أولويات الجامعات العربية بالرغم من أهميتها في دعم جهود التنمية العربية الشاملة .

---

(٢٥) - Thomas A. Perkings (ed.); The University as an Organiwation: A Report for the Carnegie Commission on Higher Education (New York: McGraw Hill Book Co. 1973) p. 10.

٣ . دور الجامعة في مواجهة التحديات :

تواجه الجامعات في إطار مساهمتها في تنمية المجتمعات البشرية العديد من التحديات الداخلية والخارجية . وةالمقصود هنا بالتحديات الداخلية هي تلك التي تواجه التطوير الذاتي للمؤسسة وتسببها العوامل الداخلية الكامنة فيها ، مثل التزايد الكبير في أعداد الطلاب ، وقدرة الجامعة على تقديم تعليم وتدريب متلائم مع احتياجات المجتمع ، وقدرتها على تنسيق أعمال البحث العلمي ، وقدرتها أيضا على الانفتاح على المجتمع وتقديم الخدمات المتعددة التي يحتاجها .

أما المقصود بالتحديات الخارجية ، فهي تلك التحديات التي تفرض على الجامعة من خارج إطارها المؤسسي ، وقد تكون هذه التحديات مرتبطة بالتفاعلات الداخلية للمجتمع أو بتلك التحديات التي يفرضها الواقع الدولي الذي ينتمي إليه ذلك المجتمع .

وسنتطرق في هذا الجزء من الورقة إلى الحديث عن هذين الجانبين بشكل أكثر تفصيلا فنبدأ بالتحديات الداخلية (Internal Challenges) ونتبعها بالتحديات الخارجية التي يفرضها الواقع المجتمعي أو الواقع الدولي .

١ ـ ٣ دور الجامعة في مواجهة التحديات الداخلية :

لايمكن للجامعات أن تتمكن من مواجهة التحديات الخارجية التي يواجهها المجتمع الكبير ، إلا إذا تمكنت من مواجهة التحديات الداخلية الكامنة في المؤسسة ذاتها .

وتجدر الإشارة إلى أن جامعات العالم كلها وبدون إستثناء ، وعلى الخصوص جامعات الدول النامية ، تعاني بدرجات متفاوتة من مجموعة المشاكل والاختناقات التي تؤثر على كفاءتها الداخلية ومن ثم تنعكس أيضا على كفاءتها الخارجية .

وهذه التحديات متعددة وتتركز حول مجموعة من العوامل والمتغيرات ، من أهمها :

١ ـ قدرة المؤسسات على الاستيعاب (التزايد السريع في أعداد الطلاب) .

٢ ـ قدرة المؤسسات على تقديم تعليم عال يتواءم مع متطلبات المجتمع والتنمية .

٣ ـ قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات التكنولوجية سريعة الحدوث .

٤ ـ قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات السريعة التي تحدث في طبيعة المهن .

٥ ـ قدرة المؤسسات على التعامل مع مشاكل التمويل ومحدودية الموارد المتاحة .

٦ ـ قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين متطلبات الفرد ومتطلبات المجتمع .

٧ ـ قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين وظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

٨ ـ قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين متغيرات الكم والكيف في التعليم العالي .

وإذا ما حاولنا أن نتساءل حول قدرة مؤسسات التعليم العالي العربي على مواجهة هـذه القائمـة الطويلة من التحديات التي لها ارتباط مباشر بكفاءتها الداخلية والخارجية ، فإنه لا بد أن يتم الجدل في إطار العلاقات المتداخلة بين جميع المتغيرات المسببة لهذه التحديات .

فلا يمكن بأي حال من الأحوال مناقشة موضوع ملاءمة أو مواءمة (Relevancy) التعليم العالي لمتطلبات المجتمع والتنمية ، بمعزل عن الانفجار الكبير في أعداد الطلاب ، وبمعزل عن مجموعة المتغيرات الأخرى التي لها علاقة مباشرة بالجوانب النوعية للتعليم العالي .

وإذا ما إخترنا متغيرا واحدا من المتغيرات التي أشرنا إليها سابقا ، وهو قدرة المؤسسات على الاستيعاب ، في إطار الطلب الاجتماعي الكبير على التعليم العالي ، فإنه يمكننا القول بأن هذا الجانب يعتبر أحد المتغيرات المحورية التي تؤثر في جميع المتغيرات الأخرى .

ففي المنطقة العربية ، تشير الإحصاءات إلى أن أعداد الطلاب المسجلين في قطاع التعليم العالي العربي في العام الدراسي ١٩٨٥ قد بلغت ٢,٠ مليون طالب ، غير أن التوقعات تشير إلى أن أعداد الطلبة المتوقع تسجيلهم في سنة ٢٠٠٠ قد تصل إلى ٦,٢ مليون طالب (٣,٩ ذكور ، ٢,٣ اناث) ، أي بزيادة قدرها ٣,٢ مليون طالب في فترة ١٥ سنة فقط[٢٦] .

هذه الزيادات الكبيرة والمتوقعة في اعداد الطلاب تشكل أكبر التحديات التي يواجهها التعليم العالي العربي .

غير أن تأثيرها لا ينحصر فقط في التعامل مع الجوانب الكمية لهذا القطاع ، بل أن لها تأثيرا مباشرا على جوانبه النوعية وقدرته على مواجهة التحديات التي يمثلها هذا الجانب .

لقد تركزت جهود كثيرة من البلدان العربية حول التصدي لمشاكل الكم في التعليم العالي ، وذلك في إطار الموارد المادية والبشرية المحدودة المتاحة لهذا القطاع . وهذا الوضع أثر تأثيرا مباشرا على قدرة المؤسسات على التعامل مع التحديات الأخرى . نتيجة لهذا التركيز الذي يفرضه الوضع الاجتماعي العام ، حدثت مجموعة من التخلخلات ، من أبرزها ما يلي[٢٧] :

---

(٢٦) عبدالله بوبطانة التخطيط في التعليم العالي : أهدافه وأساليبه ومتطلباته ، سلسلة دراسات ووثائق حول التعليم والتنمية في الوطن العربي ، العدد ٩ مايو ١٩٨٥ ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية ص ٣٠

(٢٧) عمر عثمان آفاق تنمية التعليم العالي في المنطقة العربية حتى عام ٢٠٠٠ ، اليونسكو ، دراسات عن التعليم العالي رقم (٤) ١٩٨٤ ص ٢٦

١ - التوسع في تطوير الكليات الإنسانية والإجتماعية على حساب الكليات العلمية والفنية (لا تصل نسبة المقيدين في الكليات العلمية إلى ٥٠٪ إلا في عدد قليل من الدول العربية) .

٢ - إستيعاب التعليم العالي في بعض البلدان العربية لجزء صغير من مخرجات التعليم الثانوي مع وجود أعداد كبيرة لا تجد لها أماكن في هذا القطاع التعليمي .

٣ - تركيز مؤسسات التعليم العالي على القيام بوظيفة واحدة وهي وظيفة التعليم ، مع بروز نوع من الإهمال في التقدم لوظائف البحث العلمي وخدمة المجتمع التي تعتبر من الوظائف الأساسية لهذه المؤسسات .

٤ - الانخفاض النسبي للجوانب النوعية للنظام ، وانخفاض مستوى الخريجين ، وعدم قدرة المؤسسات على تكييف مناهجها وبرامجها مع التغيرات السريعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والتغيرات التي تحدث في طبيعة المهن في سوق العمل .

٥ - التركيز على التوسع في مجال الدراسات الجامعية مع إهمال نسبي في تطوير الدراسات العليا ومؤسسات التعليم العالي قصير الدورة .

من هنا ، نلاحظ أن هذا التحدي المحوري له آثار سلبية على جميع الجوانب الأخرى للتعليم العالي العربي .

فما تزال قدرات نظم التعليم العالي في الوطن العربي محدودة في مجالات تقديم تعليم عال متوائم ومتلائم مع متطلبات التنمية (التحديات الخارجية عن الإطار المؤسسي ذاته) ، وماتزال قدراته على مواكبة التغيرات السريعة في مجالات العلم والتكنولوجيا وطبيعة المهن والوظائف في سوق العمل محدودة أيضا .

أما عن مشكلة إحداث نوع من التوازن بين متغيرات الكم والكيف ، ومشكلة التوازن بين وظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، فإنها من المشاكل التي ستستمر مع التعليم العالي العربي خلال حركته ومسيرته المستقبلية .

غير أن التحدي الأكبر ، وربما يكون هو أيضا تحدي محوري له علاقة بكافة المتغيرات الأخرى ، يكمن في مشكلة التمويل ، وتوفير الموارد المادية والبشرية لقطاع التعليم العالي ، بالحجم الذي يمكنه من مواجهة مجموعة التحديات التي تم رصدها سابقا . فبالرغم من التزايد الكبير في الطلب الاجتماعي على التعليم العالي ، فإن مصادر التمويل لهذا القطاع قد أصبحت تتناقص شيئا فشيئا وبلغت كثير من الدول العربية سقف الإنفاق على قطاع التعليم العالي . كما أن نسبة الإنفاق على التعليم العالي من مجمل الإنفاق العام قد تقلصت أيضا في عدد من الدول العربية .

هذا التحدي الذي له إرتباط وثيق بقضايا الكم والنوع في التعليم العالي ، لابد للجامعات أن تواجهه بشكل أو بآخر . فلا بد من التفكير في توفير مصادر غير تقليدية للتمويل ، ولا بد من التفكير في إستحداث أنماط مؤسسية ذات

كلفة أقل من الأنماط التقليدية ، مثل مؤسسات التعليم العالي قصير الدورة ، ومؤسسات التعليم العالي عن بعد ، والجامعات المفتوحة وغيرها من الأنماط غير التقليدية في هذا القطاع التعليمي .

وهذه مجموعة من التحديات الداخلية التي تواجهها الجامعات داخل أطرها المؤسسية وهي ناتجة عن متغيرات تكمن داخل المؤسسات التعليمية ذاتها .

غير أن التحديات الأكبر التي تواجهها الجامعات في حركتها نحو المستقبل هي ما أطلقنا عليه في بداية هذه الورقة « التحديات الخارجية » التي يواجهها المجتمع في شكله الشمولي والتي تقع على الجامعات مسؤوليات المساهمة في التصدي لها بإعتبارها من المؤسسات الإجتماعية التي تمتلك القدرات العلمية والفكرية التي تمكنها من التعامل مع مثل هذه التحديات .

وسنحاول في الجزء القادم من هذه الورقة ، رصد مجموعة من هذه التحديات ، وتحديد دور الجامعات في التصدي لها والمساهمة في حلها ، أو المساهمة في التقليل من حدة آثارها السلبية على المجتمع .

غير أنه قبل إختتام هذا الجزء من الورقة ، لا بد لنا من التأكيد على أن قدرة الجامعات على مواجهة التحديات الخارجية ، مرتبطة إرتباطا وثيقا بقدراتها ومدى نجاحها في التعامل مع التحديات الداخلية التي تواجهها ، باعتبار أن العوامل والمتغيرات الداخلية (المؤسسية) لها تأثير مباشر على الكفاءة الداخلية للمؤسسة ، ومن ثم فإن إنخفاض هذه الكفاءة ينعكس على قدرتها وكفاءتها الخارجية في مواجهة التحديات التي يواجهها المجتمع بكامله .

٢ ـ دور الجامعة في مواجهة التحديات الخارجية :

تواجهة المجتمعات النامية مجموعة من التحديات التي يفرضها النظام الدولي القائم وغير المتوازن للعلاقات والمبادلات بين الدول ، كما تواجه هذه المجتمعات أيضا تحديات لها علاقة بقدراتها الذاتية على إحداث نقلات نوعية في مجالات التنمية الوطنية .

والتحديات التي يفرضها الوضع الدولي ، وتلك التحديات التي يفرضها الوضع الوطني مرتبطة ببعضها إرتباطا وثيقا ، ولا يمكن تحليل أحدها تحليلا علميا ، إلا في إطار النظر إلى الجانب الآخر .

فبالإضافة إلى تلك التحديات التي (تفرزها) عمليات التنمية الوطنية ذاتها والتي تهدف بالأساس إلى تحقيق نوع من الرفاهية والحياة الكريمة للمواطن وتوفير مجموعة من الخدمات الأساسية للمجتمع ، تأتي تلك التحديات والقضايا التي فرضت على المجتمعات النامية ، مثل التبعية التكنولوجية ، والأمن الغذائي ، والأمن الصحي ، وإكتشاف وإستغلال الموارد الطبيعية والتبعية الثقافية ، والتعامل مع قضايا الإنفجار المعرفي وغيرها من التحديات الكبيرة الأخرى .

٣,٢,١ الجامعات ودورها في تقليص التبعية التكنولوجية :

لا يخفى على أحد أن أغلب الإنجازات التكنولوجية التي تم تحقيقها على الصعيد العالمي ، كان مصدرها الجامعات ومراكز البحوث التابعة لها . ولا يقتصر دور هذه الجامعات على إستنباط التكنولوجيا ولكن يمتد ليشمل تطويع إستخدام ما يستورد منها أيضا .

والواضح أن أغلب الدول النامية ، بما فيها الدول العربية ، لم تتمكن بعد من تطوير هذا الجانب الذي أصبح من الركائز الأساسية لعمليات التنمية الحديثة . فالتنمية تحتاج إلى إستخدام وسائل وأدوات التكنولوجيا المتطورة ، فإذا لم يكن بالإمكان تطويرها محليا ، فإن هذا الوضع يقود بشكل طبيعي إلى ترسيخ مفهوم التبعية لهيئات خارجية .

ولقد أشار عبداللطيف بن نشنو ، في دراسته حول « النظام الاقتصادي العالمي الجديد : التنمية التكنولوجية » ، إلى ظاهرة التبعية والإعتماد التكنولوجى بقوله :

« ببساطة ، يجب أن يلاحظ الفرد أنه في حالة تقويم التقسيم الدولي للعمل ووضع العالم الثالث في هذا التقويم ، مما لا شك فيه أن هذا التقويم يجعل دول العالم الثالث مجرد مستهلكين سلبيين للتكنولوجيا التي يتم إنتاجها في الداخل وتوزيعها في الخارج . وقد أدى ذلك إلى وضع معاصر محدد بدقة ، تقف خلاله دول العالم الثالث في حالة التبعية والاعتماد التكنولوجي السلبي »[٢٨] .

والسؤال الذي يطرح نفسه هو ، ما هو دور الجامعات العربية والنامية في مواجهة هذا التحدي التكنولوجي وما دورها في تقليص هذه التبعية ؟ .

ولكن تتمكن هذه المؤسسات من زيادة القدرات الوطنية في مجال تطوير وإستخدام التكنولوجيا المتطورة ، لابد من :

١ ـ القيام بدورها في نشر الوعي العلمي والتكنولوجي بين جميع فئات المجتمع .

٢ ـ التوسع في تدريس المسافات العلمية والتكنولوجية .

٣ ـ التوسع في مجالات الدراسات العليا والمتخصصة .

٤ ـ المساهمة في وضع السياسات الوطنية ذات العلاقة بالعلوم والتكنولوجيا .

(٢٨) عبداللطيف بن نشنو ، النظام الاقتصادي العالمي الجديد : التنمية التكنولوجية والتعليم من كتاب اليونسكو التعليم العالي والنظام الدولي الجديد ، اليونسكو ١٩٨٢ ص ٢٥١

٥ ـ تدريب الكوادر التقنية اللازمة في هذا المجال .

٦ ـ تطوير البنى التحتية للبحث العلمي ، وتدريب الكوادر وزيادة الدعم المالي لهذه النشاطات

٨ ـ إعادة إستقطاب الأدمغة العلمية التي هاجرت إلى الخارج وتشجيعها على الخلق والإبداع .

٧ ـ المساهمة مرحليا في عمليات تطويع إستخدام التكنولوجيا المستوردة وإنتقاء الصالح للإستخدام منها في السياق الإجتماعي والثقافي .

بهذه المجموعة من الإجراءات ، قد تتمكن الجامعات النامية من أن تلعب دورا لا يستهان به في تطوير القدرات الذاتية التكنولوجية والتي ستؤدي بدورها إلى تقليص حجم التبعية والإعتماد على المصادر الخارجية في هذا المجال .

٣,٢,٢ دور الجامعات في تحقيق الأمن الغذائي :

ما ينطبق على البعد التكنولوجي للتنمية ، ينطبق أيضا على القطاعات الاقتصادية الأخرى . فلو أخذنا قطاعا آخر هاما كالقطاع الزراعي ، فإنه يتضح لنا جليا أن مؤسسات التعليم العالي ستكون مطالبة في المرحلة القادمة ، في ظل المتطلبات الاجتماعية من هذا القطاع ، أن تؤدي دورا أكثر فعالية في (تنميته) . فالتوقعات المستقبلية تؤكد على أن البلدان العربية ستواجه نقصا كبيرا في المواد الغذائية عند نهاية هذه القرن مالم يحدث تسارع كبير في معدلات إنتاج هذه المواد ، وهذا بدوره يتطلب زيادة الرقعة الزراعية المستصلحة والمستغلة ، كما يتطلب أيضا تحسين نوعية الإنتاج الزراعي وكميته ، واكتشاف مصادر جديدة لمياه الري ، وتحسين وسائل إستخدامها ، ومكافحة التصحر .

وإذا ما نظرنا إلى ما تقوم به الجامعات في الدول المتقدمة في الوقت الحاضر ، نجد أن هذه المؤسسات قامت ولا تزال تقوم بدور فعال رئيسي في المجالات المذكورة ، وذلك عن طريق مراكز بحوثها الزراعية وأعضاء هيئتها التدريسية من المتخصصين في هذه المجالات . غير أن الجامعات العربية ، من خلال الكليات الزراعية التي تحويها ، لاتزال قاصرة عن تأدية مثل هذا الدور وتحمل مسؤوليات أكبر في هذا المجال ، حيث إقتصرت وظيفتها الأساسية على إعداد المهندسين الزراعيين ، وفي الغالب مايكون تأهيلهم مناسبا لبيئات ومجتمعات تختلف نهائيا عما هو موجود في البلدان العربية وذلك نظرا لأن مناهجها غالبا ما تكون مقتبسة من مناهج كليات الزراعة في الجامعات الغربية ولا تتلاءم مع الواقع العربي[٢٩] .

من كل ما سبق طرحه ، يتضح أن مواءمة التعليم العالي والجامعي العربي وملاءمته ، من حيث بنياته ومحتواه وأسلوبه ، للتنمية العربية في المرحلة المقبلة ، على قدر كبير من الأهمية ، حيث أن هذه المؤسسات ستكون مطالبة بتحمل مسؤوليات أكبر ، ليس فقط في بعض القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، بل تتعداها إلى مستوى التنمية العربية الشاملة بجميع جوانبها .

(٢٩) عبدالله بوبطانة « دور التعليم العالي والجامعي في التنمية العربية ، مجلة المركز العربي لبحوث التعليم العالي العدد (٢) ديسمبر ١٩٨٤ ص ٥٤

وقد حدد أحد الكتاب مسؤ ولية الجامعات العربية في المرحلة القادمة بقوله :

« إن من واجب جامعاتنا العربية ومتخصصيها المعنيين أن يرتقوا بالكليات والأقسام الزراعية والصناعية والعلمية والهندسية ، وأن يعملوا على دراسة مشكلاتنا المحلية دراسة مستفيضة ، وإقتراح الحلول المناسبة لها ، وإكتشاف سبلا للإفادة من ثرواتنا الطبيعية المتوافرة ، وتوفير غير المتوافر منها ، وإيجاد طرق ووسائل للارتقاء بهذه الأمور كلها »[٣٠] .

٣,٢,٣ دور الجامعات في تحقيق الأمن الصحي :

تعاني بعض البلدان العربية من نواحي النقص والقصور في مجال الصحة الفردية والصحة البيئية ، ومازال أمامها الكثير لتنجزه ـ وخاصة في القاعدة الجماهيرية ـ وصولا إلى المستوى الصحي الذي يمكن كل مواطن من أن يحيا حياة إجتماعية وإقتصادية منتجة . ويبدو هذا النقص والقصور واضحا في ضعف معدلات القوى البشرية العاملة في جميع الحقول الطبية ، من وقائية وعلاجية ، وقلة عدد مؤسسات الخدمة الطبية العلاجية والوقائية وتجهيزاتها[٣١] .

وتؤدي الجامعات من خلال كليات الطب المتخصصة دورا أساسيا هاما ، في توفير الأطر البشرية من أطباء اختصاصيين وفنيين مساعدين للقيام بالخدمات الطبية العلاجية والوقائية ، وكذلك القيام بالبحوث والدراسات التي تتعرض للمشكلات الصحية المختلفة التي يعاني منها المجتمع وتقديم الحلول المناسبة لها .

وماتزال مجهودات كليات الطب في الوطن العربي محدودة في هذا المجال ، وذلك نظرا لضعف الدعم المادي الذي تقدمه الحكومات لهذا القطاع التعليمي .

وبالنظر إلى الزيادة السكانية المتوقعة في الوطن العربي ، حيث سيصل مجموع السكان في سنة ٢٠٠٠ إلى حوالي ٢٨٦ مليون نسمة ، وإلى ما سينتج عن هذا من زيادة في الطلب على الخدمات الصحية ، فإن الجامعات العربية سوف تكون مطالبة بتكثيف الجهود في مجال التعليم الصحي والمجالات المتعلقة به ، حتي تتمكن من توفير هذه الخدمات للمواطن العربي وحتى يتمكن هو بدوره من المشاركة في الإنتاج والتنمية .

ويجب أن نؤكد هنا على أن مسؤ ولية نظام التعليم العالي في المجال الصحي يجب ألا تقتصر على إعداد الأطباء والمتخصصين فقط ـ وهذا ما تقوم به كليات الطب العربية في الوقت الحاضر ـ بل أن تتعداها إلى إستحداث كليات متوسطة تعنى بتأهيل الأطر الفنية المساعدة ، مثل الممرضات ، وفنيي المختبرات . والمعامل . التي تعد الدعامة الأساسية لقطاع الخدمات الصحية ، والتي تعاني البلدان العربية في الوقت الحاضر من نقص واضح فيها ، وهذا يؤدي بدوره إلى عرقلة جهود التنمية في هذا القطاع .

(٣٠) محمد حمدي النشار مرجع سابق ص ٢٠
(٣١) مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية ، تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ ـ ٢٠٠٠ مجلة التربية الجديدة العدد ٢١ ديسمبر ١٩٨٠ ص ١٩٠

ولا يخفى على أحد الدور التي تقوم به الجامعات في الدول المتقدمة ، في وقتنا الحاضر ، في مجالات مكافحة الأمراض والأوبئة التي يعاني منها المجتمع العالمي مثل أمراض الايدز والسرطان وغيرها .

وتجدر الإشارة إلى أن النسب الكبيرة من البحوث التي يتم إنجازها للبحث عن علاج لهذه الأوبئة ، تسند إلى مركز البحوث بجامعات الدول المتقدمة .

٣,٢,٤ دور الجامعات في مواجهة الغزو الثقافي :

من المفروض أن تقدم الجامعات العربية ، من خلال قيامها بوظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، بتعزيز الثقافة العربية ونشرها ، والمحافظة على التراث العربي والإسلامي ، ونقله من جيل إلى آخر ، بالإضافة إلى تعريف العالم الخارجي به . وإذا كانت وظيفة التدريس تتحمل مسؤولية ترسيخ الجوانب الثقافية وغرسها في الإنسان ، فإن وظيفة البحث العلمي تتولى عملية تطوير هذا الجانب الإنساني الهام وإثرائه .

وإذا كان دور الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مهما في تكوين الإنسان العربي المؤمن بحضارته وتراثه ومبادئه الأصيلة عن طريق إبراز الذاتية العربية التي هي الركيزة الأساسية في قيام الوحدة العربية ، فإنه لا بد لها أن تعيد النظر في محتوى مناهجها وموادها الدراسية بحيث يتم تعزيز هذا الدور[٣٢] .

وليس من المغالاة القول : « إن محتوى المناهج المستخدمة حاليا إنما يؤدي إلى تعزيز الاغتراب الثقافي ، وذلك لأن هذه المناهج تم إقتباسها وإستيرادها من نظم أجنبية ولا تمت بصلة إلى أهداف الإنسان العربي وتطلعاته ، وفي نفس الوقت فإنها تمثل أداة رئيسية لدعم عمليات الغزو الثقافي التي تتعرض له الأمة العربية والبلدان النامية جميعها » .

ولا يمكن للجامعات العربية أن تلعب دورها في تعزيز الهوية الثقافية وترسيخها وإحداث نوع من التبادل المتوازن مع الثقافات الخارجية ، إلا إذا تم تعريب هذه المؤسسات ، **لغة ومحتوى ،** في إطار ترسيخ هذه الهوية والانفتاح على الثقافات الأخرى والتحاور معها .

٤ ـ الخاتمة :

تعرضت هذه الورقة في أجزائها السابقة للأدوار التي يمكن للجامعات أن تلعبها في مواجهة التحديات التي تواجهها المجتمعات البشرية ، مع التركيز بعض الشيء على الوضع في المنطقة العربية .

وفي بداية الورقة ، تم التعرض للوظائف المتعددة التي تقوم بها الجامعات المعاصرة ، حيث تأكد من التحليل أن هذه الوظائف هي التعليم (التدريس) والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

---

(٣٢) عبدالله بوبطانه ، دور التعليم العالي والجامعي ، مرجع سابق ص ٥٠

ولقد أشارت هذه الورقة إلى أن دور الجامعات الحديثة لا ينحصر في مواجهة التحديات الآنية فقط ، حيث أن دورها يتعدى هذا الإطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنبؤ بتلك التحديات المستقبلية وإتخاذ الإجراءات والخطوات اللازمة للتصدي لها قبل حدوثها ، وهذا يمثل الدور الاستراتيجي بعيد المدى المسند إلى الجامعات العصرية الحديثة وهو الذي يميزها عن تلك المؤسسات التقليدية .

ولقد أشارت هذه الورقة إلى أن الجامعات المعاصرة تقف في مواجهة مجموعة من التحديات ، بعضها مرتبط بالوضع الداخلي لهذه المؤسسات وبعضها مرتبط بالقضايا المفروضة على المجتمع في شكله الكلي .

أما التحديات الداخلية ، فلها علاقة بالكفاءة الداخلية للمؤسسة ذاتها ، وهذه بدورها لها علاقة بقدرة هذه المؤسسة وفعاليتها في مواجهة التحديات الخارجية .

ولا شك بأن هناك إرتباط موجب بين مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للمؤسسات الجامعية .

لقد ذكرت هذه الدراسة بأن مجموعة التحديات الداخلية التي تم رصدها (الانفجار في الأعداد الطلابية ، قدرة النظام على تقديم تعليم متلائم ومتوائم مع إحتياجات المجتمع ومحدودية الموارد المتاحة لهذه النظام) ، إن لم تتمكن المؤسسات من التصدي لها ومعالجتها فإن قدرتها على مواجهة التحديات الخارجية ستكون هامشية ودورها في هذا المجال سيكون محدودا أيضا .

وفي الجزء الأخير من هذه الورقة ، تم إختيار وتحديد مجموعة من التحديات التي يواجهها العالم النامي ، بما في ذلك مجموعة الدول العربية . ومن هذه التحديات ، تم رصد التبعية التكنولوجية والأمن الغذائي والأمن الصحي والغزو الثقافي . وتجدر الإشارة إلى أن هذه القائمة من التحديات لاتعني بأي حال من الأحوال أنها تمثل كل التحديات التي تواجه الدول النامية ، بل هي عبارة عن تحديات تتميز بالأهمية والأولوية نظرا لخطورة آثارها على هذه المجتمعات .

وقد حاولت الورقة ، وبشكل ملخص ، تحديد الأدوار التي بإمكان الجامعات أن تلعبها في عمليات التصدي لهذه التحديات ومواجهتها .

مما سبق طرحه ، تتضح لنا جليا المسؤوليات الجسيمة ، التي تقع على عاتق جامعاتنا العربية وجامعات الدول النامية في مواجهة مجموعة التحديات الآنية والمستقبلية التي ستواجهها حتما هذه المجتمعات ، في مراحل نموها وتطورها ومن خلال حركتها نحو المستقبل .

***

أنماط التعليم غير النظامي*

سعاد خليل اسماعيل

أولا : مقدمـة

عرف البشر أشكالا عديدة من النشاطات التربـوية منذ تكونت الجماعات البشرية على هذه الأرض . فكان الصغـار يتعلمـون من الكبـار بـالتقليـد وبـالمحـاكـاة وبـالممارسـة العملية قـواعد السلوك والقيم والمعـارف والمهارات التي كانت تعتبر من قبل الجماعة أمورا هامة في تنشئة صغارهـا ليصبحوا أعضـاء صالحين فيها . وعندما تطورت الحياة البشرية أكثر ، وظهرت الحاجة إلى تعلم مهارات حرفية ويدويـة أرفع مستـوى ، كان تعلمها يتم عن طريق التلمـذة العملية الـلانظاميـة ، واستمر هذا شأن التربية من حيث البساطة والتلقائية والاندماج بفعاليات الحياة اليومية حقبة طويلة من تاريخ البشر .

ثم تعقدت الحياة وزادت مطالبها وتراكمت المعارف وتنوعت المهارات ، في حين انشغل الكبار بمسؤوليات الحياة المتشعبة ، مما دعا إلى الحاجة إلى إيجـاد مؤسسة متخصصـة يعهـد إليهـا بمسؤوليـة تنشئـة الأجيـال الصـاعدة . فكـان أن وجدت المدرسة وأوكـل بمهمة التعليم فيها إلى معلمين متفرغين لهـذه العملية . كما خصص لها إداريون يشرفون عليهـا وعاملون آخـرون يتولون تسيير أمورها وصارت المدرسة بالقائمـين عليها والعاملين فيها ، تمـارس واجباتهـا وفق شروط محـددة وقوالب معينة ، تحكمها ضوابط وقـوانين خـاصة بهـا ازدادت تفصيلا وتعقيدا على مر العصور .

ثم جاء وقت وهبت المدرسة فيه نفسها حق احتكار التعليم المعترف به والذي يؤدي بالحائز عليه إلى الترقية المادية والاجتماعية . وكان لهذا الاحتكار أثر سلبي في المصادر الأخرى للتربية والمعرفة في المجتمع ، فأصابها بالإهمال وصار ينظر لكل أشكال التربية خارج المدرسة نظرة متدنيـة مقارنـة بالتعليم الـذي تقدمـه المؤسسة المدرسية .

* تشير الأرقام المذكورة في متن المقال إلى أرقام قائمة المراجع الملحقة بنهاية هذا المقال .

لكن هذه المؤسسة « الحديثة » التي ظهرت متأخرة نسبيا في تاريخ التطور البشري ، لم تستطع رغم انتشارها ، أن تستوعب جميع الراغبين فيها والقادرين عليها ، إذ بقيت الأغلبية الساحقة من أبناء الفئات الأقل حظا اقتصادياواجتماعيا ، ولعهود طويلة أعقبت ظهور المدرسة ، محرومة من خدمات التعليم المدرسي . واستمر القسم الأكبر من أبناء هذه الفئات يتعلمون من آبائهم وأولياء أمورهم وذويهم ، بالقدوة والتقليد ، ما تتطلبه الحياة الاجتماعية من سلوك ومعارف ومهارات شخصية وتقاليد اجتماعية . ويكتسبون مهارات العمل من محيط العمل نفسه حيث سادت أشكال من التلمذة الصناعية اللانظامية .

هذا العجز (الكمي) صاحبه قصور (نوعي) ، فمنذ عقود قليلة خلت ، بدأ الوعي يتزايد بأن نظم التعليم النظامية قد فشلت في تحقيق المواءمة بينها وبين الحياة ومطالبها المتعددة . إذ استمرت بأساليبها التقليدية ، بعزل الفرد عن بيئته لأنها تخاطب عقله باللفظ والكلام وتحشوه بالأفكار النظرية والمجردات ، لتجعل منه في النهاية شخصية مترفعة عن دنيا العمل والإنتاج تشعر بالاغتراب عن مجتمعها ، وبدلا من أن تكون تلك النظم أداة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، صارت على النقيض من ذلك ، تمثل عقبة كأداء في طريق تلك التنمية . بل قوي الاعتقاد ، في ضوء المعطيات والتجارب ، بأن التعليم النظامي مهما توسع كميا وتحسن نوعيا ، لن يفي وحده بمتطلبات النمو الاقتصادي والرفاه الاجتماعي . بل تبقى مهام تربوية عديدة ليس هذا التعليم هو الأقدر على القيام بها . وهنا نشأت الحاجة للبحث عن نهوج تعليمية بديلة ، خارج المدرسة ، تتولى مسؤولية القيام بهذه المهام بكفاءة وفاعلية ، فاتجه التفكير الجدي إلى التعليم غير النظامي ليحل محل التعليم النظامي ، بل ليكون شريكا له في إطار النظام التربوي العام ، يساهم في توفير الفرص التعليمية التي تزايد الطلب الشعبي عليها ، وفي تحقيق التنمية الشاملة . وهكذا فتحت صفحة جديدة في تاريخ التربية .

هذه اللمحة الخاطفة للتطور العام لصورة التربية عبر العصور ، توضح أنه يمكن القول باختصار وبصورة مجملة ، إن هذا التطور يتمثل بثلاث مراحل زمنية كبرى : في الحقبة الأولى ـ وتطوي الجزء الأعظم من تاريخ البشرية ـ كان كل الصغار يتعلمون من كل الكبار وفي كل مكان في المجتمع ، بأساليب بسيطة ، ومتداخلة مع نشاطات الحياة اليومية تلتها المرحلة الثانية التي تميّزت بظهور المدرسة ـ ليس منذ عهد بعيد جدا ـ ، وبسيطرتها على المسرح التربوي . ثم بدأت مؤخرا بدايات اتجاهات نحو نظرة كلية شاملة للتربية ، تكسر احتكار التعليم النظامي لمسؤولية التربية ، ليكون للتعليم غير النظامي فيها دور أساسي ، متكامل مع دور التعليم النظامي ، في تحقيق التنمية التربوية وفي تطوير المجتمع :

- فما المقصود بالتعليم غير النظامي ؟
- وما هي مكانته وسط الاهتمامات التربوية ؟ وما الأسباب التي دعت إلى تزايد الحاجة إليه ؟
- ما هي الأنماط الرئيسية للتعليم غير النظامي ؟
- وما هو الواقع الراهن لهذا التعليم ؟
- ثم ، ما هي أهم اتجاهات تطويره ؟

ستحاول هذه الدراسة الإجابة على هذه الأسئلة من منظور شمولي عام عن أوضاع التعليم غير النظامي ، على الصعيد التربوي العالمي ، مع إشارات إلى واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي .

ثانيا : التعليم غير النظامي : مفاهيمه وخصائصه :

١ ـ غموض وخلط في المفاهيم والمعاني :

هناك اتفاق تام في الأوساط التربوية على مفهوم التعليم النظامي ، بينما نجد أن اللبس والغموض يشوب مفهوم التعليم غير النظامي حتى بين الخبراء في هذا الميدان ، فكرا وممارسة . فأحد الخبراء الدوليين (١) ينبه إلى أن من أول المشكلات التي تطرح في ميدان التعليم غير النظامي « مشكلات التعريف والهوية » . وترتدي هذه المشكلات أهمية خاصة لأن نقص الوضوح في المفاهيم من شأنه أن يعيق رسم السياسات السليمة ، ووضع الخطط الفعّالة والبرامج المفيدة لهذا التعليم . وكثيرا ما يغفل التربويون أنفسهم عن الخصائص والتفصيلات التي تميّز بين التعليم غير النظامي من جهة ، وكل من التعليم الأساسي ، وتعليم الكبار ، والإعداد المستمر ، وتعليم ما بعد محو الأمية ، والتربية المستمرة ، من جهة ثانية . كما أن هناك حاجة لتعريف واضح للتعليم غير النظامي تتيح التمييز بينه وبين أشكال أخرى منافسة له مثل التعليم النظامي والتعليم العرضي .

ويقول خبير آخر في التخطيط التربوي (٢ : ٧ ، ٣٨) إن مفهوم التعليم غير النظامي وكذلك نطاقه بحاجة إلى توضيح ، كما أن هناك التباس في المصطلحات المستخدمة في الأدبيات .

ويؤكد تربوي عالمي ثالث (٣) ، أن هناك بعض حالات سوء التصور والفهم فيما يتصل بالتعليم غير النظامي ينبغي تصحيحها . إحدى هذه الحالات ، ما يقال من أن المهمة الوحيدة للتعليم غير النظامي ، هي أن يوفر تعليما معادلا للموضوعات والمهارات التي تقدمها المدرسة الاعتيادية ، من خلال قنوات التعليم خارج المدرسة ، إلى من حرموا خبرة المدرسة الحقيقية في وقت سابق .

والتصور الخاطىء الآخر ، يضيف خبير دولي رابع (٤) ، هو أن التعليم غير النظامي مرادف لتعليم الكبار . بيد أن تعليم الكبار يمكن أن يكون نظاميا وغير نظامي على حد سواء ، وفضلا عن ذلك فإن التعليم غير النظامي يشمل مراحل عمرية مبكرة . وأخيرا هناك من يقول بأن التعليم غير النظامي يكاد يكون استخدامه قاصرا على البلدان النامية ، والحقيقة أنه يوجد قطاع كبير للغاية وجيد التنظيم للتعليم غير النظامي في البلدان الصناعية .

ويقول جون لو مؤلف كتاب « تعليم الكبار ـ منظور عالمي » ، « من بين نقاط الضعف في التعلم غير النظامي صعوبة تحديد معناه بالنسبة للتعليم المنتظم أو التعليم النظامي للكبار . فبالنسبة لأولئك الذين يشككون في القيمة الأساسية لأنظمة التعلم النظامية نجد أن جاذبية التعلم غير النظامي أمر بديهي ، بينما يبدو التعلم غير النظامي بالنسبة لأولئك الذين تشبعوا بطرق التعليم النظامي بدائيا وغير ذي أهمية » (٥ : ٢٣) .

ويعتقد أحد كبار التربويين في أمريكااللاتينية[٦] ، أن المسألة الأساسية التي تطرح في مجال التعليم غير النظامي تكمن في تحديد ألوان النشاطات التي ينبغي أن تندرج تحت هذا العنوان . فتشكيلة النشاطات التي يمكن نعتها بال « لانظامية » تشمل مبدئيا كل ما هو جار خارج نطاق المدرسة . غير أن هذا التعريف يغطي أنواعا شتى من الإمكانات ، بدءا بالنشاطات التي تكون على درجة عالية من التنظيم ووصولا إلى تلك التي هي أقرب إلى عملية التولد الذاتي .

وتلاحظ وثيقة العمل الرئيسية « للحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط المنسّق لتطوير التعليم النظامي وغير النظامي في المنطقة العربية » أنه . . في حين أن التعليم النظامي يقصد به بصفة عامة التعليم الذي يقدمه نظام التعليم المدرسي ، فإن التعليم غير النظامي يكون أحيانا عرضة لتفسيرات مختلفة . والمصطلح ، أساسا ، تعبير سلبي سيء الحظ يستخدم للدلالة على نشاط إيجابي ، وكذا الحال بالنسبة إلى التعليم خارج المدارس الذي يكون مرادفا للتعليم غير النظامي في بعض الأحيان [٧:٤] .

هذه الصعوبات في تعريف التعليم غير النظامي حدت بأحد هؤلاء الخبراء أن يخلص إلى أن الجدل والحوار القائم حول مصطلح التعليم غير النظامي لم يسهم حتى الآن لا في توضيح هذا المصطلح التوضيح الكافي ، ولا في فهم النتائج المتوقعة من هذا التعليم عندما يتم في ظروف ومواقف تنموية محددة .[٢:٢٧]

ومع ذلك ، فقد تم التوصل إلى توضيح مفهوم التعليم غير النظامي إلى حد يتمكن معه العاملون في الميدان من تخطيط برامجه وتنفيذها على أساس رصين من الفهم والإدراك .

٢ - تعريفات أساسية :

بدأ استخدام تعبير التعليم غير النظامي يشيع منذ أواسط الستينات وأخذ معناه يتوضح ومعالمه تتحدد خلال العشر سنوات التالية ، إلى أن أصبح من المعترف به في كل مكان ، أن مجال التربية لا يقتصر على نظام التعليم الذي تشرف عليه وزارات التربية ، وأن المجتمع بكل مؤسساته ابتداء بالأسرة وانتهاء بالنظام السياسي العام ، يوفر فرصا تعليمية لجميع المواطنين . ثم إن التعليم يمكن إن يستمد موارده من مصادر أخرى عديدة إلى جانب ميزانيته الرسمية .

وقد أدى اتساع المفاهيم هذا إلى رواج ثلاث تسميات أصبحت متداولة في الأوساط التربوية ، هي : التعليم النظامي أو التعليم المدرسي ، التعليم غير النظامي أو التعليم خارج المدرسة ، والتعليم العرضي أو التعليم الموازي .

ونسجل فيما يلي تعريفات هذه المصطلحات كما وضعها مدير المركز الدولي للتنمية التربوية ، في حينه [٨] :

٢ - ١ - التعليم النظامي Formal Education : هو النظام التعليمي الهرمي البُنى المتدرج زمنيا الذي يبدأ بالمدرسة الابتدائية ويستمر حتى الجامعة ، وما بعدها من دراسات عليا (المدارس والمعاهد والجامعات النظامية) .

٢ - ٢ - التعليم غير النظامي Non — Formal Education : أي نشاط تربوي منهجي يتم خارج نظام التعليم المدرسي النظامي القائم - سواء أُحدث ذلك بصورة مستقلة أو كجزء من نشاط ما - ويكون القصد منه خدمة جمهرة تعليمية محددة وأهدافا تربوية يمكن التعرف عليها .

٢ - ٣ - التعليم اللانظامي Informal Education : يشمل ما تبقى من أشكال التعليم المقصود الذي لا يرتبط بأنشطة التعليم النظامي أو غير النظامي مثل التعلم الذاتي . وُيميِّز عادة بأن قصد التعلم موجود ، إما من جهة المتعلم أو من جهة مصدر التعليم وليس من جهة الاثنين معا .

وقد أضاف خبير تربوي آخر (٤) نوعا رابعا من أنواع التعليم هو :

٢ - ٤ - التعليم العرضي Incidental Education : وهو التعلم غير المقصود ، لا بالنسبة للمعلم ، ولا بالنسبة لمصدر التعليم ، والذي يحدث من خلال الخبرات الحياتية اليومية والتفاعل مع عوامل البيئة عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من قبل آخرين . كالتعليم الذي يحدث نتيجة العلاقات بين أفراد الأسرة أو الاختلاط بالأصدقاء في النادي مثلا أو مشاهدة عروض تلفزيونية أو الاستماع لبرامج إذاعية .

ويوجد شبه إجماع حاليا على هذه التعريفات من قبل التربويين ومن قبل المؤسسات والمنظمات الدولية ، بما فيها البنك الدولي الذي ميزَّت إحدى الوثائق الصادرة عنه بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي استنادا إلى معيارين رئيسيين هما : أساليب التعليم والأهداف التربوية : فأوضحت « . . أن أنماط التعليم النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم خارج المدرسة ينظر إليها اليوم ، لا كبدائل يستبعد واحدها الآخر ، بل كنشاطات متكاملة داخل نظام أوحد أعم . فالتعليم النظامي ، المؤسسي المبني على درجات متسلسلة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية ثم التعليم العالي ، هو نمط التعليم السائد . . أما التعليم غير النظامي ، وهو نشاط تعلمي منهجي منظم يجري خارج النظام التقليدي فإنه ليس نظاما تعليميا بديلا . . ولا طريقا مختصرا لتثقيف مجموعة من السكان بشكل سريع وإنما هو فرصة تعليمية ثانية تتاح لمن حرموا فرصة الذهاب إلى المدرسة . وهو يسمح لفقراء الريف والمدينة أن يكتسبوا ، في إطار برامج التنمية الشاملة ، معارف ومهارات مفيدة ، كما ينطوي على تشكيلة واسعة من نشاطات التعلم ذات الصلة المباشرة بالعمل » (٩) .

ويضيف أحد الخبراء شكل البنية المؤسسية كمعيار آخر ، إلى جانب الطرائق والأهداف التعليمية ، في التمييز بين أشكال التعليم . « فالتعليم النظامي يُعطى من قبل مؤسسات تخضع لتنظيم صارم وتعتمد طرائق ونماذج وأشكالا في التعليم والتقييم محددة تحديدا دقيقا . . أما التعليم العرضي فإنه لا يقدم من قبل مؤسسات التعليم التقليدية ، بل تتعهده مؤسسات اجتماعية مثل الأسرة ، والزوجين ، وأفرقة العمل ، الخ . وفي المجتمعات الحديثة ذات التكنولوجيا المتقدمة والثقافة الجماهيرية ، يُعطى التعليم العرضي كذلك بواسطة وسائط الاتصال الجماهيرية ، وأجهزة الإعلام

والمؤسسات الثقافية . . أما التعليم غير النظامي فله بنية تنظيمية ، إلا أنه ليس مُتَماسِسا بصورة كلية ورسمية ، وهو يتسم بطابع منهجي دون أن يكون روتينيا ، كما أنه يُعطَى بصورة رئيسية خارج الإطار المدرسي » [١] .

وتستخدم إحدى وثائق اليونسكو [٧] مصطلح التعليم غير النظامي للدلالة على جميع النشاطات التعليمية التي لا تدخل في نطاق التعليم المدرسي (النظامي) ، ومن ثم فهو يتضمن « التعليم خارج المدرسة » و « تعليم الكبار » ، و « محو الأمية وما بعدها » و « برامج تنمية المجتمع » ، و « نظم التعليم المفتوح » و « التعليم عن بعد » و « البرامج التعليمية التي تقدمها أجهزة الإعلام الجماهيري » .

ويصف آخرون مصطلح التعليم غير النظامي بأنه « تعبير جديد لاهتمامات قديمة » . [١] فالحاجة إلى إعطاء قدر من التعليم لجميع الذين حرموا فرصة الدخول إلى المدارس وضرورة توفير فرص تعليمية مدى الحياة سواء لمن أفاد من التعليم المدرسي أو لمن لم يحصل عليه ، كان يعبر عنها في السابق بمصطلحات أخرى مثل : « التعليم الأساسي » و « محو الأمية الوظيفي » و « تعليم الكبار » و « التعليم خارج المدرسة » و « تعليم الفرصة الثانية » و « التربية المستديمة » .

وفي الوقت الذي يهمل فيه البعض ذكر « التعليم العرضي » كأحد أشكال التعليم ذات القيمة ، نجد البعض الآخر يضفي على هذا التعليم أهمية بالغة فيقول « إننا نقصد بالتعليم العرضي عملية التعليم الحقيقية مدى الحياة التي يكتسب فيها كل فرد مواقف ، وقيما ، ومهارات ، ومعرفة من واقع الخبرة اليومية والمؤثرات والموارد التعليمية في بيئته أو بيئتها ـ أي من الأسرة والجيران ومن العمل واللعب ، ومن السوق والمكتبة ووسائل الاتصال الجماهيرية » [٥:٢٣] .

وقبل أن ننتقل إلى الجزء التالي من هذا القسم من الدراسة ، نرى من المفيد أن نشير إلى تعريف ثلاثة مصطلحات أخرى سيرد ذكرها كثيرا في هذه الدراسة ، نبدأ بالمصطلح الأعم الأشمل :

٢ ـ ٥ ـ التربية Education : التربية بمفهومها الواسع هي جميع الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المجتمع لتنمية الأفراد ـ كبارا وصغارا ـ تنمية شخصية ومهنية واجتماعية متكاملة . من حيث القيم والاتجاهات والمعارف والقدرات والمهارات ، لتجعل منهم أعضاء إيجابيين قادرين على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم . وتشمل التربية بمعناها العام الأنشطة المتعلقة بالتعليم وبالأعداد وبالتدريب ، سوا أتم ذلك داخل المدرسة (التعليم النظامي) أم خارجها (التعليم غير النظامي) ، وسواء أقامت بتلك الأنشطة مؤسسات حكومية رسمية ، أو منظمات جماهيرية ، أو مهنية ، أوجهات خاصة أو أهلية .

٢ ـ ٦ ـ التربية المستمرة أو التعليم مدى الحياة Lifelong Education : هذا المفهوم يضفي على التربية كما عرفنّاها بالفقرة السابقة ، بُعد الزمن ، وهوزمن ممتد مدى الحياة (من المهد إلى اللحد) كما تعلمّنا عن تراثنا العربي الإسلامي الأصيل . كما أن مفهوم التربية المستمرة يشمل ضمنا بُعد المكان باعتبار أن التربية المستمرة مدى الحياة مسؤولية مشتركة

تقوم بها كل مؤسسات المجتمع ـ وأفراده القادرين على التعليم ـ: البيت ، المدرسة ، دور العبادة ، مواقع العمل والإنتاج ، النوادى ، الجمعيات ، وسائل الإعلام ، الإدارة السياسية . الخ . وعلى الإنسان أن يسعى إليهاحيثما وجدت تأسيا كماوردفي الأثر: (اطلبوا العلم ولو في الصين). فكما تمتد الرتبية المستمرةرأسيا عبر حياةالفرد، فإنها تمتد أفقيا عرض الحياة Lifewide Education . ويعتبر مفهوم التربية المستمرة المنطلق الأساسي للنظر في مفاهيم كل أنواع وأشكال التعليم ، كما أنه الإطار العام الذي يضمها جميعا .

٢ ـ ٧ ـ تعليم الكبار Adult Education : أصدر المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في دورته التاسعة عشرة (١٩٧٦) توصية بشأن تنمية تعليم الكبار تضمنت التعريف التالي : « يقصد بتعليم الكبار المجموع الكلي للعمليات التعليمية المنظمة أياً كان مضمونها ومستواها ، وأسلوبها ، مدرسية كانت أم غير مدرسية ، وسواء كانت امتدادا أم بديلا للتعليم الأول المقدم في المدارس والكليات والجامعات أو في فترة التلمذة الصناعية ، والذي يتوسل به الأشخاص الذين يعتبرون من الكبار في نظر المجتمع الذي ينتمون إليه ، لتنمية قدراتهم ، وأثراء معارفهم وتحسين مؤهلاتهم الفنية أو المهنية ، أو توجيهها وجهة جديدة ، وتغيير مواقفهم أو مسلكهم ، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم ، والمشاركة في التنمية الاجتماعية ـ الاقتصادية والثقافية المتوازنة » [١٠]

واستنادا إلى هذا التعريف الشامل لتعليم الكبار فإن الدراسة التكميلية ومحو الأمية والتعليم الأساسي والصفوف المسائية والتعليم بالمراسلة والتربية الأسرية وتعليم العمال والفلاحين وتعليم القوات المسلحة والتدريب أثناء الخدمة والحلقات الدراسية وتعليم المرأة ، كل هذه أنواع من التعليم يشملها تعليم الكبار .

وقد حرصنا على توضيح مفهوم تعليم الكبار لأن معظم برامجه تقع في نطاق التعليم غير النظامي . « وكثيرا ما تميل بعض الدراسات إلى حصر تعليم الكبار على شكل التعليم غير النظامي » [١١]

٣ ـ خصائص التعليم غير النظامي :

يتبين مما أوردناه سابقا من تعاريف وشروح وأوصاف لطبيعة التعليم غير النظامي وأساليبه ووسائله ، أن هذا التعليم يتميز بأنه :

- يتصف بطابع غير رسمي ، بل هو طابع تلقائي وانتقائي ، على العكس من الطابع المؤسسي العام والمنظوم للتعليم النظامي .

- يتم التخطيط له بأقصى درجات المرونة [٢:٨و٦٠] . فهو ليس تخطيطا موحدا شاملا وإنما هو تخطيط يقتصر على منطقة محددة أو جماعة سكانية معينة ، يُخطط لها مسبقا ولفترة زمنية محدودة [٩:٧] .

- يتسم بالتنوع الشديد من حيث أهدافه وتنظيماته الإدارية وبرامجه وطرائقه وتعدد ألوان التعلم والتعليم والتدريب التي يوفرها مما يجعله أقدر على تلبية مختلف الحاجات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات والأفراد .

ـ ذو طابع محلي ، فهو مرتبط بالبيئة ، ووظائفه وثيقة الصلة باهتمامات ومصالح الفئات الاجتماعية والأشخاص الذين يخدمهم .

ـ أكثر أنفتاحا من التعليم النظامي على الحياة ، وعلى دنيا العمل . هذا الانفتاح مع المرونة يمكّنه من تحقيق مستوى أرفع من الملاءمة مع مطالب الحياة ، ومن التوافق مع التغييرات المتسارعة الحاصلة في سوق العمل والعمالة .

ـ يخدم الفئات الأقل حظا اجتماعيا واقتصاديا ، إذ يقدم برامج تعليمية مرتبطة بحوافز تتمثل بمزايا مادية ملموسة تؤثر فيها وتجذبهم من خلال إدراكهم للجدوى الفعلية لهذه البرامج ، كما يخدم خريجي الجامعات والاختصاصيين والعلماء والقادة السياسيين الذين يرغبون في التعمق في حقول اختصاصاتهم ومجالات أعمالهم ومسؤولياتهم .

ـ يهتم بالحاضر ، فهو يتمحور حول حاجات المتعلمين وميولهم وظروفهم الآنية ، وحول المشكلات القائمة حاليا في المجتمعات المحلية . فهو إذن ليس إعدادا للمستقبل ـ بالأساليب البعيدة عن الحياة التي يتبعها التعليم التقليدي ـ وإنما ينصب اهتمامه على إشباع الحاجات الراهنة بصورة آنية وعلى حل المشكلات حلا مفيدا عاجلا .

ـ حر . . تتجسد فيه فكرة التعلم والتعليم والإعداد والتدريب غير المقيد بالوقت أو الحيز المكاني أو السن أو المهنة أو العمل .

ـ يوفر للعاملين به فرصا فريدة للإبداع والتجريب والاختبار والتعلم وتطوير الأساليب الجديدة وتعديل المفاهيم .(١٢)

ثالثا : مكانة التعليم غير النظامي

شهدت العقود الثلاثة الماضية تنامي الوعي بأهمية التعليم غير النظامي ودوره في تنمية الموارد البشرية وجرت حوله دراسات كثيرة تناولت جوانبه الإدارية والتنظيمية والتمويلية والفنية . كما ألفّ العديد من الكتب تحدث فيها مؤلفوها عن برامج هذا التعليم ووظائفه ووسائله والهيئات القائمة به وعلاقته بالتعليم النظامي . وصار التعليم غير النظامي يحظى باهتمام كبير من قبل المخططين التربويين باعتباره الاستراتيجية التربوية التي تُمكّن من الوفاء بمتطلبات التنمية وتحقيق ديمقراطية التعليم .

في هذا القسم من الدراسة ، نشير إلى عدد من الآراء والأفكار والتوصيات التي يعبر أصحابها أفرادا أو مؤسسات ، أو منظمات ، عن مواقفهم تجاه التعليم غير النظامي ، ثم نستعرض أهم العوامل التي دفعت بالتعليم غير النظامي إلى مركز الساحة التربوية ، أو كادت .

ونذكّر بأن بعض هذه المواقف والعوامل يرد تحت عنوان تعليم الكبار ، والمقصود به أساسا تعليم الكبار غير النظامي .

١ ـ آراء ومواقف تُعَبر عن أهمية التعليم غير النظامي :

يرى أحد كبار فلاسفة التربية في العالم الثالث (١٣) أن تعليم الجماهير غير النظامي أساس الثورة الاجتماعية التي تحرر الإنسان من القهر الاجتماعي والسياسي الناتج عن التركيب الطبقي في المجتمع . فمن خلال هذا التعليم يعي الأميون الكبار ذواتهم ويتعلمون كيف ينظرون لأوضاع مجتمعاتهم نظرة فاحصة ناقدة . وهكذا تتولد لديهم الرغبة ، وتنمو القدرة تدريجيا ليحرروا أنفسهم وأوطانهم . وأن محو الأمية إذا ما تم بالأساليب الصحيحة يتحول من مجرد اكتساب الفرد لمجموعة من المهارات ، إلى مقوم أساسي في تكوين القيم وتطوير العقول وبهذا يصبح التعليم قوة ثورية تعمل على تحقيق مصالح الجماهير المكبوتة .

ويؤكد مدير مركز التربية الدولية في جامعة ماساجوست الأمريكية ، على ضرورة العناية بتطوير التعليم غير النظامي إذ أنه حتى لو تهيأت الموارد الكافية للمدرسة ، فلن تستطيع وحدها أن تتحمل أعباء التنمية التربوية (٢: ١٢) .

كما دعا مدير المجلس الدولي للتنمية التربوية إلى الوفاء بحاجات الكبار للتعلم باعتبار أن ذلك لا يقل أهمية عن سد حاجات الأطفال للتربية ، فالاثنان يسيران معا ، ويعتمد أحدهما على الآخر . (٨)

ولما كانت سرعة التغيير في مجتمع ما ، وقدرة ذلك المجتمع على استيعاب ذلك التغيير ، هما في غاية الأهمية بالنسبة لجميع المجتمعات ، وخصوصا بالنسبة للبلدان النامية بسرعة ، لهذا يقول خبير آخر مستفيدا من خبرته الطويلة في مجال تعليم الكبار في أفريقيا ، إن الحاجة ملحّة لتطوير وتوسيع تعليم الكبار لتنمية القدرة على التكيف للتغير من جهة ، وعلى المساهمة فيه من جهة أخرى . (١٤: ١٥-١٧)

ومنذ عام ١٩٧٠ ، زاد الاهتمام بالتعليم غير النظامي إلى حد دعا المنظمات الدولية مثل البنك الدولي واليونيسيف واليونسكو ومنظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية وكذلك منظمة الزراعة والتغذية الدولية ، إلى اعتبار التعليم غير النظامي كواحد من أحدث المجالات المفضّلة لديها في قطاع التربية . وراحت هذه المنظمات تبحث في التوسع في التعليم غير النظامي كبديل معقول لأستثمار موارد جديدة في التعليم النظامي . (١٥: ٥)

أما على صعيد المؤتمرات الدولية والإقليمية ، فقد أوصى المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار الذي عقدته اليونسكو في باريس عام ١٩٨٥ ، الدول الأعضاء باتخاذ « التدابير الضرورية لتهيئة الظروف المالية والمادية والاجتماعية ، كي يصبح تحقيق ديمقراطية التعليم ، والتربية المستديمة بصفة عامة ، وعلى وجه الخصوص تعليم الكبار باعتباره جزءا لا يتجزأ من نظام التعليم ممكنا بالفعل ، وأن تُعِد وتَعتمِد ، لهذا الغرض ، نصوصاً قانونيا لإقرار إجازات إضافية بإجر (من أجل التعلم) وتسهيلات مختلفة ، واستمرار التعليم في المدرسة وخارجها ، وتعليم الأطفال وكذلك تعليم الكبار ، وأن تلغي على هذا الأساس ، المتطلبات الرسمية الخاصة بمستوى التعليم السابق تحصيله . . » (١٦: ٤٣)

وكانت اليونسكو قد رعت ثلاثة مؤتمرات دولية بشأن تعليم الكبار ، عُقدت على التوالي في إلسينور (الدانمارك) عام ١٩٤٩ ، ومونتريال عام ١٩٦٠ ، وطوكيو عام ١٩٧٢ . وتضمن كتاب تعليم الكبار ـ منظور عالمي ، الذي تم تأليفه بتكليف من اليونسكو ، مراجعة لأهم ما أسفرت عنه تلك المؤتمرات (٥) .

وقد أوصى مؤتمر وزراء التربية والوزراء والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في أفريقيا (هراري١٩٨٢) ، الدول الأفريقية الاعضاء « أن تواصل وتكثف مكافحة الأمية باتباع استراتيجيات شاملة ، تربط بين جهود تعميم التعليم الابتدائي للأطفال واستئصال شأفة الأمية لدى الكبار والناشئين الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالتعليم ، مع إيلاء عناية خاصة للفتيات والنساء وسكان المناطق الريفية . » (١٧: التوصية٢)

وكان بيان أبوظبي الصادر عن المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية (١٩٧٧) ، قد دعا إلى « . . بذل جهود فائقة لإتاحة التعليم للجميع مع النهوض بنوعيته سواء في إطار التعليم النظامي أو في إطار التعليم غير النظامي مع الاستعانة بجميع الموارد التربوية المتوافرة في المجتمع . كما أنه لا بد من مضاعفة الجهد العربي المشترك لبلوغ هذه الغاية . » (١٨: ٢٥)

وقد أكدت استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية ، في أطار المبدأ الثالث : قومية العمل العربي في مجال محو الأمية ، على « أهمية أنشاء مصرف عربي للثروة البشرية والمالية للاستفادة به في هذا الجهد المكثف المطلوب » . (١٩: ١٧)

ولعل في اللقاء العربي من أجل السعي لإنشاء « الاتحاد العربي لتعليم الكبار » (٢٠) ، خير دليل على مدى الأهمية التي أصبح يحظى بها التعليم غير النظامي في الوطن العربي . وتشير الوثيقة التي سجلت وقائع وأبحاث وتوصيات ذلك اللقاء الى انتشار اتحادات تعليم الكبار في العالم .

٢ ـ أهم العوامل وراء الاهتمام المتزايد بالتعليم غير النظامي :

تتعدد وتتشعب الأسباب التي وجهت الأنظار إلى التعليم غير النظامي كركن أساسي من أركان النظام التربوي العام . من هذه الأسباب ما يتعلق بتطور الحياة المعاصرة نفسها ، ومنها ما يتصل بظهور عدد من الأفكار والمفاهيم الحديثة في التنمية وفي التربية ، كذلك منها ما مبعثه الواقع الراهن للتعليم النظامي وما يشوب هذا من مظاهر العجز والقصور ، ونجمل فيما يلي أهم هذه العوامل مصنّفة تحت أربعة أبواب رئيسية :

٢ ـ ١ ـ تطور الحياة المعاصرة وتعقدها :

لقد جعل الإيقاع المتسارع لنمط الحياة في جميع الميادين ، التغير سمة العصر الطاغية . فالمعرفة الإنسانية تتقدم وتتضاعف بسرعة هائلة وخاصة في مجالات العلم والتكنولوجيا ، وسكان العالم يتكاثرون بنسب لم يسبق لها مثيل في التاريخ ، وآمال وطموحات الشعوب تتسع وتتعاظم . لكن هذا الازدهار في الجوانب العلمية للحضارة الراهنة وهذه الآمال الكبار ، يقابلها تزايد المشكلات من فقر وأمية وتنافس ، بل صراعات دموية ، في كل مكان تقريبا بين شعوب العالم ، التي قارب بينها التقدم الهائل في وسائط الاتصال والانتقال ، وباعد بينها ، في الوقت نفسة ، تصادم المصالح والابتعاد عن القيم الخلقية والإنسانية كقاعدة للتعامل بين الأفراد وبين الأمم والشعوب .

كل هذا يفرض اتخاذ تدابير سريعة فعّالة على المستوى الوطني بالنسبة لكل دولة وعلى المستوى العالمي ، من أجل مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة ومن أجل تلبية الحاجات الأساسية للأعداد المتزايـدة من البشر ، وأخيرا ، من أجل تحقيق آمال الشعوب بتوفير حياة كريمة يسودها الأمن والعدالة والسلام .

وأهم تلك التدابير يقع في أطار التنمية البشرية من حيث تنمية وتوسيع القدرة على استيعاب التغير المتسارع والأسهام في توجيهه ، وإعادة التأهيل والتعلم والتدريب في إطار التربية المستمرة ، لكل الأفراد ، التي يحتمها ارتفاع متوسط أعمارهم من جهة وسرعة تقدم وتقادم المعرفة والتكنولوجيا من جهة أخرى ، إذ لم يعدما اكتسبوه من معارف ومهارات في مراحل مبكرة ، يفي بمطالب الحياة المهنية والأجتماعية المتطورة (٢١:٤٠٧) ، وأخيرا من حيث الاهتمام بغرس المثل الروحية والقيم الإنسانية .

٢ ـ ٢ ـ مفاهيم واتجاهات جديدة في التنمية :

لقد أسفرت تجربة المجتمعات الحديثة في مجالات التنمية ، عن ضرورة التخلي عن المفهوم الضيق للتنمية الذي يقصر هدفها على النمو الاقتصادي ، والأخذ عوضا عن ذلك ، بالمفهوم الواسع لها الذي ينظر إليها على أنها عملية تغيير اجتماعي واقتصادي هيكلي عميق ، وأن هدفها الأكبر هو تحقيق تغيير جذري وشامل في الحياة . من أجل هذا كان لا بد عند القيام بأى نشاط تنموى في اى ميدان من ميادين . الحياة . من رؤ ية علاقة هذا النشاط فعلاً وانفعالا في الميادين الأخرى . وتبدو التربية وسط هذا كله عنصرا مشتركا في كل عملية تنموية اجتماعية كانت أم اقتصادية أم سياسية .

وتبنت معظم بلدان العالم ، خاصة بلدان العالم الثالث ومنها أقطارنا العربية ، التنمية الشاملة كمطلب قومي مصيري ، على أن يكون من أهدافها وخصائصها الاساسية .. (٢٢)

الوفاء بالحاجات الأساسية ـ معنوية ومادية ـ لكل فئات المجتمع ، خاصة الفئات المحرومة فيه وذلك لتحسين نوعية الحياة .

- الاعتماد الجماعي الوطني أو القومي ، على النفس لتكون تنمية مستقلة متحررة من التبعية .

- مشاركة جميع المواطنين مشاركة فعالة وديمقراطية في تحمل أعباء التنمية على أساس أن الإنسان هو غاية التنمية وهو أداتها الرئيسية .

- تعزيز الذاتية الثقافية والهوية الحضارية .
- تعظيم الطاقات البشرية وتعبئتها وتطويرها .
- حماية البيئة والحرص على نظافتها والاستثمار الرشيد للموارد الطبيعية .

وفقا لهذا المفهوم الشامل العميق ، تصبح التنمية البشرية محور عملية التنمية بكاملها ونقطة انطلاقها ، ويصبح لزاما على المجتمع أن يوفر الشروط الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي تهيىء فرصا تعليمية متكافئة للجميع صغارا وكبارا ، رجالا ونساء ، في الريف وفي البادية وفي المدينة .

لقد تنبهت الأوساط الفكرية والتربوية العربية لأهمية التنمية البشرية في تحقيق التنمية الشاملة فكان هذا الموضوع محور دراسات وكتب عديدة واجتماعات وندوات قطرية وعربية ، من أهمها ندوة « تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي

التي عقدتها في الكويت عام ١٩٨٧ ثلاث مؤسسات عربية هامة هي الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي والصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية والمعهد العربي للتخطيط بالكويت بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي .

٢ ـ ٣ ـ أفكار متجددة ومبادىء أساسية في التربية :

في مقدمة هذه الأفكار والمبادىء ، مبدأ التربية المستمرة التي تكون الإطار العام والدعامة الأساسية التي يقوم عليها التنظيم التربوي الشامل لكل أنماط التعلم والتعليم والإعداد والتدريب ، بكل صورها : نظامية وغير نظامية ولا نظامية وعرضية . إنها تربية تستهدف تحقيق « المجتمع المعلم المتعلم » يتلهف فيها كل إنسان إلى الاستمرار في طلب العلم والإنسان العربي ينبغي أن يكون قدوة في ذلك تمثّلا بقوله تعالى « وقل ربِّ زدني علما » ، فالإسلام أول شريعة سماوية تنادى ، بقوة وبوضوح ، بوجوب التعلم مدى الحياة .

ويتفرع عن هذا المبدأ العام ، أو يتصل به بشكل مباشر ، أو غير مباشر عدد من الاتجاهات والمبادىء الفرعية التي كانت كلها أو معظمها مدار جدل وحوار في المنتديات الدولية .(٢٣: ٥٢-٥٥) ويأتي في مقدمتها ، ما يلي :

- التكامل بين كل أشكال التعليم نظامية وغير نظامية وعرضية .
- تعاون كل الجهات المعنية في تحمل مسؤولية التربية بصورة مشتركة .
- توافر المرونة والانفتاح في كل صيغ التعلم والتعليم والتدريب .
- العناية بمرحلة الطفولة المبكرة ـ السن ما قبل المدرسة ـ باعتبارها الأساس في تكوين القيم الخلقية والمواقف والاتجاهات التي تتحكم في السلوك ، وكذلك في تكوين القدرات على التفكير والابداع والتجديد .
- تنظيم العمل التربوي على أساس قدرة الكبار المستمرة على التعلم .
- التركيز على تنمية القدرة على التعليم الذاتي والتقويم الذاتي ، والقدرة على التكيف والمواءمة مع ظروف الحياة المتغيرة عامة ، ومع التطورات الحاصلة في دنيا العمل والعمالة ، بصفة خاصة .

بدأ التفكير بمفهوم التعليم المستمر ، أو التربية مدى الحياة ، والمناقشات حولها منذ سنوات طويلة ، لكن تقرير اللجنة الدولية التي شكلتها اليونسكو الذى صدر عام ١٩٧٢ بعنوان « تعّلم لتكون » ، كان أول من طرح هذا المفهوم من منظور عملي تستند إليه استراتيجيات التطوير التربوي في جميع البلدان ، المتقدمة منها والنامية على السواء . وقد توجّت اللجنة تقريرها بـ ٢١ مقترحا أساسيا ، تعكس المتضمنات العملية لهذا المفهوم [٢٤] .

٢ ـ ٤ ـ توجهّات قيمية إنسانية وخلقية :

لقد صاحب التطورات الاجتماعية والفكرية والثقافية والسياسية في العصر الحديث ، تطور في النظرات الفلسفية والاتجاهات العقائدية يتمحور معظمها حول قيمة الإنسان وكرامته وحقوقه وحرياته ، مما له انعكاسات هامة على التربية

فكرا وتطبيقا . ونتيجة لتقييم التعليم من منظور عقائدي زاد عدد المهتمين به من فلاسفة ورجال فكر وعلماء اجتماع وغيرهم (٢ : ١٥و٢٥) أما أهم هذه الاتجاهات أو التوجهات فهي :

٢ ـ ٤ ـ ١ ـ تطور مفهوم حق التعليم :

التعليم حق أقرته الشريعة الإسلامية وكان الدعامة الأساسية لازدهار الحضارة العربية الإسلامية . كما أقره الإعلان العالمي لحقوق الإنسان . وقد تطور وتوسع مفهوم هذا الحق من مجرد الحصول على فرصة التعليم أساسا إلى الحق في النجاح فيه وتحقيق الأهداف المرجوة منه . ومؤخرا أصدر أحد المؤتمرات التربوية الدولية الهامة إعلانا تضمن شرحا وافيا ممتازا لمفهوم « الحق في التعليم » . نرى من المفيد ذكر ماورد في صدر ذلك الإعلان :(١٦ : ٧٠)

« أصبح الاعتراف بالحق في التعليم يشكل تحديا كبيرا للبشرية أكثر من أي وقت مضى ،

ويتكون الحق في التعليم من العناصر الآتية :

- الحق في معرفة القراءة والكتابة .
- والحق في طرح الأسئلة والتفكير .
- والحق في التخيل والإبداع .
- وحق الإنسان في فهم بيئته وفي تدوين التاريخ .
- والحق في الاستفادة من الموارد التعليمية .
- والحق في تنمية المهارات الفردية والجماعية .

ويذكر مؤتمر باريس لتعليم الكبار بأهمية هذا الحق . »

٢ ـ ٤ ـ ٢ ـ اعتماد مبدأ الحرية في التعلم استنادا إلى الثقة بالانسان وتقديره كقيمة عليا والاعتزاز بكرامته ، وضرورة فسح المجال أمامه للتعلم دون قيود ، وفي جو يسوده التفاهم والإخاء والاحترام المتبادل والتكافل الاجتماعي . لأن ازدهار النمو الإنساني يتطلب مثل هذا الجو . ويجد إيفان ايلتش ، وهو من أشهر نقاد التعليم المدرسي ، في التعلم الحر Free Learning ، خير بديل للمدرسة التقليدية التي يطالب بفكها أو إلغائها بسبب مواقفها التسلطية وما تفرضه من قيود كابتة . (٢٥ : ١٥٣)

٢ ـ ٤ ـ٣ ـ إحياء وتعزيز الذاتية الثقافية :

ويعتبر الحفاظ على الذاتية الثقافية وتعزيز مبادىء الأصالة الثقافية من أهم المبادىء التي يسعى المجتمع الدولي ، ممثلا بأرفع منظمة تربوية ثقافية فيه (اليونسكو) ، إلى تطبيقها . (٢٦ : ٢٤١)

ويعتبر هذا المبدأ الركن الأساسي الأول الذي قامت عليه « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

وينبغي أن يمثل إحياء القيم العربية الإسلامية الأصيلة ، هدفا يحتل الأولوية ليس في ميدان التربية فحسب ، وإنما في أطار استراتيجيات التنمية العربية الشاملة « . . لأن أكبر نعمة ورثها العرب عن ماضيهم هي تلك الوحدة الثقافية التي تجمعهم أمة واحدة زاخرة بالقيم الدينية والخلقية الرفيعة . . وهذه القيم هي ، في الحقيقة ، أكبر معين وأعظم مصدر لقوة العرب وتقدمهم » . (٢٧: ١٢)

٢ ـ ٤ ـ ٤ ـ التعاون التربوي الدولي :

اعتبار التربية ، بكل نظمها النظامية وغير النظامية ، قضية حياتية مصيرية مشتركة بين البشر في كل مكان ، من هنا فإن من مصلحة دول العالم جميعا أن تنفتح على بعضها وتتبادل المعارف والخبرات والدعم المادي ، وغيرها من الموارد ، لتطوير نظمها التربوية على اختلاف أشكالها وأنواعها .

٢ ـ ٥ ـ أزمة التعليم النظامي المعاصر :

ساد الأوساط الفكرية والاجتماعية عامة والأوساط التربوية بصفة خاصة ، خلال الخمسينات ، شعور بالتفاؤ ل بقدرة التعليم النظامي على تحقيق الأهداف المطلوبة منه . ومن ثم فقد عقدت على ذلك التعليم آمال واسعة ، خاصة بعد أن اعترفت كل دول العالم بأن التعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية وأنه في الوقت نفسه ، حاجة ضرورية يتحتم تلبيتها لأن إشباعها يمثل شرطا مسبقا للتمتع بحاجات حيوية أخرى .

لكن هذه الآمال سرعان ماتلاشت أو كادت ، عندما بدأت مسيرة المدارس والمعاهد والجامعات النظامية تتعثر بسبب المشكلات العديدة التي أخذت تجابهها ، مما جعل التعليم يعجز عن تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد عليه من جهة ، ويقصر ، بل يفشل في تهيئة الفرد لمتطلبات التنمية ولسد حاجات عالم العمل والعمالة والتوظيف . ولعل أول من أزاح الستار بقوة وعلى نطاق دولي واسع ، عن مثالب التعليم النظامي وأوجه القصور فيه ، الكتاب الشهير المعنون : « أزمة التربية في العالم : تحليل للنظام » (٢٨) ، الذي خلص مؤلفه إلى أن رجال السياسة والمخططين قد وجدوا أنفسهم يدورون في حلقة مفرغة ـ يواجهون طلبا على التعليم يتزايد باستمرار ، وشحة حادة في الموارد ، وارتفاعا في التكاليف ، وتعاظما في التفاوت بين الريف والمدن ، واتساعا في البطالة بين المتعلمين ، ونقصا في المعلمين المؤهلين ، وضعفا في الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للتعليم . الخ . .

والمتتبع لما كتب وما قيل منذ ذلك الحين ، وقبله ، عن عيوب المدرسة التقليدية ، يجد أن الانتقادات تنصب أساسا على عدم وضوح الأهداف التربوية أو على الأقل عدم توافر الوسائل الملائمة لتحقيقها ، وغلبة النزعة الموسوعية في حفظ نطاق واسع من المعارف في الوقت الذي تتقادم فيه المعرفة بسرعة ، وأن طرق التدريس الحالية تولد منافسة غير صحية بين المتعلمين ، وأن المعلم هو المسيطر على أسلوب التعليم متجاهلا مبادىء وأصول علم النفس التربوي الحديث . ثم إن المدرسة تتجاهل دور البيت والمؤسسات المجتمعية الأخرى في التربية . (٥: ٢٧ ـ ٢٨)

ولعله يكفي للدلالة على عجز التعليم من الناحية الكمية ، وما ترتب على ذلك من نتائج وخيمة ، أن نشير إلى بعض الأرقام والتعليقات الواردة بهذا الصدد على المستوى الدولي والإقليمي والوطني . ونبدأ بتقرير المدير العام لليونسكو الذي قدمه للمؤتمر العام للمنظمة في دورته الرابعة والعشرين (١٩٨٧) ، عن مشروع برنامج العام الدولي لمحو الأمية ، حيث قال متحدثا عن « خطورة المشكلة » : « كانت التقديرات تشير في عام ١٩٨٥ إلى وجود ٨٨٩ مليون أمي من الكبار (البالغين من العمر ١٥ سنة فأكثر) في العالم يمثلون ٢٧,٧٪ من مجموع السكان البالغين . ويعيش زهاء ٩٨ في المائة من مجموع الأميين في العالم في البلدان النامية . ويتركز « لب المشكلة » في آسيا حيث يوجد ٦٦٦ مليون أمي ، بينما ١٦٢ مليونا منهم في أفريقيا و ٤٤ مليونا في أمريكا اللاتينية والكاريبي . . وظاهرة الأمية أكثر جسامة بين النساء ، إذ تبلغ نسبة الأميات ٣٤,٩٪ مقابل ٢٠,٥٪ بين الرجال وتعيش أغلبية الأميين والأميات في مناطق ريفية ، وفي فقر مدقع في كثير من الأحيان . كما أن معدلات الأمية ترتفع في الأحياء الفقيرة ومدن الصفيح الواقعة في أرباض كثير من مدن العالم الثالث .

ويوجد في البلدان النامية أكثر من ١٠٠ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ست سنوات وإحدى عشرة سنة ليسوا مسجلين في المدارس . . وما لم تتخذ تدابير عاجلة لمعالجة الأوضاع فإن هؤلاء الناشئة ممن لم يلتحقوا بالمدارس او ممن لم يتلقوا فيها سوى تعليم ناقص أو رديء سيصبحون غدا في عداد الكبار الأميين . .

وتشير احصاءات اليونسكو إلى وجود ٢٠ مليونا من البالغين الأميين في البلدان المتقدمة ، إلا أن مشكلة الأمية الوظيفية ـ أي مستوى من القدرة على القراءة والكتابة لا يكفي لمواجهة متطلبات الحياة في مجتمع معقد ـ هي أوسع نطاقا من ذلك بكثير وغدت مبعثا لقلق شديد في عدد متزايد من البلدان . .

وتبين التجربة أنه لا يمكن القضاء على الأمية إلا عن طريق نهج شامل يجمع بين توفير التعليم المدرسي الجيد من حيث نوعيته ومدته لجميع الأطفال كي يمكنهم بلوغ مستوىً باقٍ من القدرة على القراءة والكتابة ، والعمل في مجال محو الأمية بين صفوف الشباب والكبار خارج الأطار المدرسي »(٢٩: ٣و٥)

وفي بداية هذا العقد قُدرت نسبة الأميين في أكثر الأقطار النامية ، مابين ٧٥ و ٩٠٪ من مجموع سكان تلك الأقطار .(١٤: ٣٤)

أما عن الأمية في البلدان الصناعية فقد . « لوحظ مؤخرا (وكانت هذه الواقعة موضع تعليقات واسعة في صحافة العديد من البلدان الصناعية) أن الأمية ، أو نسيبها الأقرب « الأمية الوظيفية » Functional Literacy تصيب شريحة واسعة جدا من سكان هذه البلدان ـ تصل أحيانا إلى ١٠٪ أو تزيد .(٣٠: ٤١٥)

وعندما أجرت « هيئة مستوى أداء البالغين » في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة شاملة ، أبرزت نتائجها أن أمريكيا واحدا من كل خمسة يُعتبر « عديم الكفاءة وظيفيا » .(٣١)

وتشكو الجهات المعنية في محو الأمية في كندا من صعوبة تحديد أعداد الأميين بصورة دقيقة ، « فالبيانات الكمية الوحيدة المتاحة تتعلق بالتعليم المدرسي . وبما أنه قد ثبت أنه ينبغي أربع سنوات من الدروس الابتدائية على الأقل

لتمثل مبادىء القراءة والكتابة والحساب ، فإنه يمكننا افتراض أن نسبة مئوية هامة من ال ٧٥٠ ألف كندي لذين تنقص مدة دراستهم عن ٥ سنوات يخشى أن يكونوا أميين كليا أو وظيفيا ، كما أن نسبة مرتفعة كذلك من ال ٢٩٠٠٠٠٠ شخص الذين أتموا من ٥ الى ٨ سنوات دراسية يمكن أن يعتبروا أميين بدرجات مختلفة » .(٣٢:٤٤٥)

أما واقع التعليم في الوطن العربي وسط هذه الصورة العالمية ، فيتضح من النصوص التالية : فقد سجل كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية في اجتماعهم في عمّان (١٩٨٧) « أن نسبة الأمية في عدد من المنطقة (العربية) مازالت تشكل إحدى أعلى النسب في العالم ، مما يوجب مضاعفة الجهود وانتاج أساليب جديدة في العمل تكفل استئصال شأفة الأمية بحلول عام ٢٠٠٠ » .(٣٣:٩)

وفي حزيران / يونيو ١٩٨٨ عقد اجتماع خبراء هول « البرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو الأمية في الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ » . وقد ورد في وثيقة العمل الرئيسية لذلك الاجتماع ، أن نسبة القيد الصافية لتلاميذ التعليم الابتدائي والأساسي في البلاد العربية ، لم تتجاوز عام ١٩٨٥ ، ٧٣,٧٪ (و٦٥,١ للاناث) أما الأمية فكانت نسبتها في نفس العام حوالي ٥٦٪ (و٧٠٪ لدى الإناث) .(٣٤:٥)

هذا الفشل الذريع في تحقيق ديمقراطية التعليم على كل المستويات جعل اثنين من كبار التربويين المعنيين بتربية الشباب في المملكة المتحدة ، يصفان موقف التعليم النظامي من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، بالقول « إن تكافؤ الفرص أسطورة جذابة . فهو غير موجود ، ولا يمكن أن يوجد » .(٣٥:٧٩)

كما واجهت المدرسة التقليدية (النظامية) نتيجة قصورها الكمي وضعفها النوعي ، انتقادات لاذعة من عدد كبير من المفكرين في ميدان التربية نفسه ومن خارجه ، حتى طالب بعضهم « بموت المدرسة »(٣٦) . كما طالب آخرون بإلغاء المدرسة منادين « باللامدرسية » بسبب ما اتسمت به المدرسة التقليدية من تسلطية وشكلية مفرطة ، وتركيزها على المادة المجردة بدلا من تركيزها على المشكلات الحياتية ، واتباعها أساليب التلقين والحفظ و الاستذكار بدلا من التفاعل والحوار ، وتمسكها بإرضاء « السلطة » متجاهلة احتياجات المتعلمين ورغباتهم » .(٣٧)

ولا تزال أزمة التعليم قضية مثارة يدور حولها حوار ساخن حتى في أكثر الدول تقدما صناعيا . . ولعل في تقرير « أمة في خطر » الذي أعدته اللجنة القومية للتفوق التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية أكبر دليل على ذلك .(٣٨)

« ويُلاحظ أن المعتدلين والمتطرفين من النقّاد يتفقون ، بدرجة مثيرة للدهشة ، على العيب القائم في نظم التعليم المعاصرة » .(٥:٢٩)

لهذه الأسباب مجتمعة ، توجهت الأنظار إلى التعليم غير النظامي وازداد دعم المخططين التربويين له بشكل خاص ، كما تعاظم اهتمام الأوساط التربوية به ، بشكل عام ، على أساس أنه قد يكون الدواء الناجع لجميع مشكلات التعليم النظامي والحل الأفضل لأزمة التربية الراهنة .

فما هي أنواع برامج التعليم غير النظامي المتواجدة حاليا ، ومامدى انتشارها بين دول العالم ؟ سيكون هذا الموضوع المحور الذى يدور حوله القسم التالي من هذه الدراسة .

رابعا : أنماط التعليم غير النظامي الرئيسية

قبل أن نتناول تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ببرامجه المتنوعة المتعددة وفقا لمكونات تلك البرامج (طبيعة المتعلمين وحاجاتهم ، والبنى الإدارية والمؤسسية ، والوظائف ، والمحتوى ، وأساليب التعليم) ، نجد من المفيد أن نوضح أولا وبصورة أعمق ، العلاقة بين هذا التعليم والتعليم النظامي ، خاصة وأن التسمية نفسها : التعليم « غير النظامي » منسوبة أساسا للتعليم النظامي . فباستخدام معيار العلاقة بينه وبين التعليم النظامي كأساس للتصنيف ينقسم التعليم غير النظامي إلى ثلاثة أنواع أو أنماط رئيسة(٢: ١٩-٢٢) ، هي :

الأول : التعليم التكميلي : Complementary Eduction

الذي يقوم بسد النقص في أنشطة المدرسة وفعالياتها التعليمية . والذي تعجز المدرسة عن تقديمه بسبب كثافة أعداد الطلاب المتعلمين فيها ، ونقص الموارد والإمكانات الفنية والمادية التي يتطلبها تطوير نوعية التعليم . فتقوم بعض الأندية والجمعيات وكذلك مواقع العمل والإنتاج ومراكز الخدمة الاجتماعية ، المتوافرة في البيئة المحلية بتقديم برامج رياضية وكشفية ، وزراعية وفنية ، وثقافية ودينية ، تستهدف تكميل أو صقل الأنشطة التي يُحرم منها الطلاب في مدارسهم الاعتيادية .

والثاني : التعليم الإضافي Supplementary Education

الذي يضيف إلى ما تعلمه الفرد في المدرسة من معلومات ومهارات ، وينمي فيه اتجاهات إيجابية ، بتوفير خدمات تعليمية إضافية لدعم جهود المدرسة وتعزيزها . كأن تُتاح لخريجي المدارس الابتدائية والمتوسطة فرص الالتحاق ببرامج تجمع بين الدراسة والعمل لتأهيلهم في المجالات الزراعية أو الحرفية أو الخدمية ، أو في التدبير المنزلي ، مع صبغ هذه الأنشطة بصبغة ثقافية عامة تمكّن المتعلمين من التكيّف والتلاؤم مع التغييرات الحاصلة في المجتمع وفي سوق العمل . أو يُفسح المجال أمام خريجي الثانوية العاطلين لتلقي دراسات عليا ، على أن يعاد النظر في جدول الدراسة الاعتيادى بما يتضمنه من عطل صيفية طويلة ، بحيث يتوزع الدوام فيه توزيعا متساويا خلال العام التقويمي بكامله .

والثالث : التعليم البديل أو التعويضي Replacement Education

الذي يوفر أولى فرص التعليم لقطاعات كبيرة من الأطفال في سن الدراسة الذين لم يلتحقوا بالمدرسة ، ومن الشباب والكبار الذين حرموا من فرص التعليم النظامي لسبب أو آخر وهؤلاء يُوفَر لهم تعليم أساسي بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب ، مع مهارات عملية بسيطة في الصحة والتغذية والزراعة ، بقصد تنميتهم الشخصية وإكسابهم خبرات عملية وقدرات تمكنهم من تطوير بيئتهم الاجتماعية والطبيعية . ويتم مثل هذا التعليم عادة في مراكز التعليم والتدريب الريفي ، وفي أندية ومراكز الشباب ، وفي مشروعات تنمية المجتمع وغير ذلك .

يبدو أن مسألة تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ، مثلها مثل قضية تعريفه ، تعترضها بعض الصعوبات والمشاكل ، فقد جرت محاولات عديدة لجمع حالات متنوعة من أشكال التعليم غير النظامي وتحليلها بقصد الوصول إلى

طرق محددة لتصنيفها في مجاميع واضحة المعالم والحدود . من هذه المحاولات مثلا الدراسة المسحية التحليلية التي قام بها المعهد الأفريقي الأمريكي[٣٩] ، والتي شملت أكثر من ٨٠ حالة في أفريقيا . ومنها أيضا دراسات مركز تطوير التعليم غير النظامي في كولومبيا في أمريكا الجنوبية .[٢ : ٢٣-٢٥]

وقد تبيّن من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ، أن المدى الواسع لتنوع برامج التعليم غير النظامي وتعدد أشكالها ووظائفها ومحتواها وأساليبها ، يجعل « من العسير وضع حدود دقيقة لمجالات أنشطة هذا التعليم »[٧ : ١١] . فهناك العديد من البرامج والأنشطة مما يمكن أن ينضوي تحت مظلة التعليم غير النظامي كمحو الأمية (بأشكاله الثلاثة الأبجدي والوظيفي والحضاري أو الثقافي) ، والتعليم بالمراسلة ، والتدريب الميداني للمزارعين ، وصفوف يوم الإجازة للعاملين الإداريين ، وبرامج تدريب القادة ، والدراسة خلال العطل ، والمحاضرات العامة والدراسات المسائية للعلماء ، ودروس التدبير المنزلي للنساء ، والمدارس الثانوية الشعبية ، ومراكز الدراسات الإضافية في الجامعات ، والمعاهد المسائية ومراكز تنمية المجتمع ، ودورات التدريب المهني ، والجامعات العمالية ، وغير ذلك من فعاليات وبرامج يمكن أن تدخل في نطاق هذا التعليم .

ونظرا لصعوبة ادراج برامج التعليم غير النظامي في مجاميع محددة بدقة ، لكونها تنشأ من أصول ومصادر منوعة ، كما أنها تسعى وراء أهداف مختلفة ، يفضل بعض المخططين التربويين العاملين في الميدان ، بدلا من الأنشغال في عمليات التصنيف المعقدة ، أن يحددوا « المقتضيات المشتركة » التي تستجيب لها هذه البرامج ، ويَرون أن أهم هذه المقتضيات يمكن تبويبه في ثلاثة تقسيمات[٦ : ٥٥] هي :

ـ الحاجة إلى تأمين خدمات تربوية لجماعات من المنتفعين الشديدي الاختلاف على الصُعد الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية ممن يهملهم التعليم النظامي . وهذا العامل يحدد الجمهور المستهدف من قبل التعليم غير النظامي .

ـ ضرورة الوفاء بمجموعة الاحتياجات التعليمية التي لا تؤمنّها المدرسة بشكل ملائم ، أو التي تنشأ عن أوضاع سوق العمل . وهذا المقتضى هو الذي يحدد مضمون الرسالة التربوية .

ـ الرغبة في توجيه التنمية التربوية صوب التنظيم المجتمعي ، على أنه الخلية الأساسية للتعبئة الاجتماعية والاقتصادية . وهذا المقتضى هو الذي يحكم تنظيم هذه النشاطات .

الواقع أننا نرى في اتخاذ « المقتضيات المشتركة » كمعيار للتصنيف طريقة مناسبة للتمييز بين مجموعات برامج التعليم غير النظامي ، وإن كان بصورة عامة جدا .

وينصح مدير مركز التربية الدولية في جامعة ماساجوست في الولايات المتحدة الأمريكية بالتخلي عن محاولات تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ، فهو يرى أنها غير مفيدة لكون أية طريقة تُتّبع في التصنيف تؤكد على بُعد أو بُعدين من الأبعاد المكونة للبرنامج التعليمي وتهمل الأبعاد الباقية الأخرى . ولهذا فهو يفضل الأخذ « بمنحى الأبعاد Dimensional Approach »[٢ : ٣١-٣٨] ، الذي ينظر في طبيعة أبعاد أو عناصر العملية التعليمية ، وفي تفاعلاتها . وهذه الأبعاد

هي : أهداف التعليم ، خصائص المتعلمين ، البنى التنظيمية ، القائمين بالتعليم ، التمويل ، أساليب التعليم ، ومراكز التحكم أو الرقابة . ويؤكد أن مثل هذا النظر الشمولي التكاملي ضروري لعمليات التخطيط السليم .

ونحن نؤيد هذا الاتجاه الشمولي التكاملي ، ونرى أنه رغم ما يعترض محاولات تصنيف أنماط التعليم غير النظامي من صعوبات ، فإن التخطيط لبرامج هذا التعليم ، يتطلب تصورا شاملا لاستراتيجية تربوية تتضح فيه خصائص ومعالم البرامج المتنوعة ، وتحدّد فيه ، قدر الإمكان ، حدودها ومجالاتها ، كما يتم من خلاله توصيف طرقها وأساليبها وأدواتها ، آخذين بنظر الاعتبار دائما ضرورة عمل حساب لكل مكونات البرامج وأبعادها وما يقع بينها من صلات تأثرا وتأثيرا .

وقد تبين لنا نتيجة دراستنا لعدد كبير نسبيا من برامج التعليم غير النظامي ، أن هذه البرامج لا يمكن تصنيفها بصورة دقيقة وفق معيار واحد . إنما يمكن التمييز بينها باستخدام أكثر من طريقة أو أسلوب في التصنيف . وقد اخترنا للتصنيف الذي اعتمدته هذه الدراسة ستة معايير ، أو مداخل ، قد يتفرع عن بعضها مداخل أخرى فرعية . هذا مع التأكيد على أن العلاقات قائمة والتداخل واقع فيما بين البرامج المصنفة تبعا للمعايير الستة ، داخل كل مجموعة وفيما بين المجاميع المختلفة .

وفيما يلي عرض لأنماط التعليم غير النظامي مصنّفة وفق المعايير التالية ، وتتخلل هذا العرض أمثلة عن تلك الأنماط في عدد من بلدان العالم :

١ ـ الفئات العمرية المستهدفة .
٢ ـ الحاجات الفردية .
٣ ـ البنى الإدارية وجهة الإشراف .
٤ ـ التنظيم المؤسسي .
٥ ـ الوظائف والمحتوى .
٦ ـ أساليب التعليم .

١ ـ الفئات العمرية المستهدفة :

بدأنا بهذا المدخل أو المعيار ، لنؤكد أن مجال التعليم غير النظامي يتسع لوضع برامج تعليمية للأفراد والجماعات من كل الأعمار ، بدءاً بمراحل الطفولة المبكرة السن « ما قبل المدرسة » . تلك المرحلة التي نلاحظ ، مع الأسف ، أن المعنيين بوضع برامج هذا التعليم قد أهملوها إلى درجة كبيرة . وركزوا معظم جهودهم ، بل كلها أحيانا ، على برامج تعليم الكبار أساسا ، ثم برامج الشباب . يحدث هذا رغم تأكيد المربين على أهمية التربية قبل المدرسية[٢٥ : ١٥١-١٥٢] . وما أثبته عدد من الدراسات الحديثة الهامة التي أجريت برعاية ودعم البنك الدولي واليونيسيف واليونسكو ، عن التأثير السلبي لمعاناة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، من النواحي الصحية والتغذية ، على نموهم وتعلمهم في مراحل لاحقة[٤٠] . وتجدر الإشارة هنا ، إلى أن « إعلان هراري » وتوصيات مؤتمر وزراء التربية في أفريقيا[١٧] « وبيان

أبوظبي » وتوصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب[١٨] ، قد أكدت على تنمية تعليم الصغار ، ولا سيما قبل المدرسي في إطار التربية الأسرية وتنمية تعليم الآباء .

ويمكن تصنيف أنماط التعليم غير النظامي وفقا للفئات العمرية المستهدفة الى اربع مجموعات :

١ ـ ١ ـ مرحلة السن « ما قبل المدرسة » :

يُراعى في إعداد برامج مرحلة الطفولة المبكرة أن لا يكون المدخل لتلك البرامج تربويا فقط لا يضع في الاعتبار سوى نمو الطفل فكريا ونفسيا . بل ينبغي أن تُعنى هذه البرامج بالجوانب الأخرى لنمو الطفل ، خاصة تلبية حاجاته في مجالات الصحة والتغذية ، في إطار التوعية الأسرية ومشاركة المجتمع المحلي . مما يتطلب تطبيق استراتيجية متعددة القطاعات تشمل التربية التعويضية ، والحملات الإرشادية المكثفة ، والإطعام المكمِّل ، والتربية الأساسية وتوسيع العناية الطبية .[(٤٠:١٣٨)]

ومن البرامج القليلة المخصصة لهذه الفئة العمرية والتي أشارت إليها بعض مراجع هذه الدراسة : « تجربة مشتركة بين اليونسكو واليونيسيف في مجال التربية قبل المدرسية غير النظامية في شيلي »[٤١] . **استهدفت التجربة إنشاء شبكة من دور الحضانة للأطفال في تجمعات سكنية شديدة الفقر ، لم تكن تملك أية وسيلة للتربية قبل المدرسية ، وقد لاحظ القائمون على التجربة ، أنه حصل خلالها تغيير (إيجابي) ملحوظ عند الراشدين (خاصة الأمهات) ، فيما يتعلق بمفهومهم للحضانة كوسيلة للاستجابة كلياً لحاجات الطفل في السن قبل المدرسية في جميع المجالات (التغذية والصحة والتربية والنمو الإدراكي) ، وبنظرتهم إلى أنفسهم وإلى علاقاتهم بالآخرين ، وقد تمت تجارب مماثلة في بوليفيا .**

وفي السودان ، تشير دراسة عن « الخلاوي ورياض الأطفال في منطقة مشروع الرهد بالسودان »[٤٢] ، إلى أن رياض الأطفال الخمس ، التي جرت عليها الدراسة ، مؤسسات خاصة بالمجتمع تتولى تسييرها لجان محلية تضم بعض الموظفين والعمال . ولا تدفع إيجارا للأبنية التي تشغلها . وتشمل برامجها ، إضافة إلى الأناشيد الوطنية والألعاب الجماعية الحرة ، حفظ بعض آيات القرآن الكريم ، ومبادىء الرعاية الصحية والتغذية ، وزيارات ميدانية .

١ ـ ٢ ـ مرحلة سن المدرسة الابتدائية :

في الهند ، في إطار تعميم التعليم الابتدائي بواسطة التعليم غير النظامي « قامت المؤسسة الهندية للتربية » المرتبطة بجامعات مدينتي بومباى ويبونا بتنفيذ « مشروع البحث التطبيقى » في منطقة بون (Pune)[٤٣] ، مستهدفا اكتشاف وسائل تشجع المجتمعات الريفية على أن تقوم بنفسها بمشروعاتها التربوية والإنمائية . وقد أدى المشروع إلى إنشاء الصفوف غير النظامية ذات الميقات المخفَّض بحيث كان على التلاميذ أن يدرسوا ساعتين يوميا على امتداد ٣٠٠ يوم في السنة ، على أن تقوم كل مجموعة بتحديد أيام الإجازات والعطل حسب حاجاتها وظروفها المجتمعية . ويمتد البرنامج سنتين ، تخصص السنة الأولى لمحو الأمية ، ويصاحب تعليم القراءة والكتابة والحساب ، اهتمام بتعزيز التقاليد الأخلاقية ، والقيم الثقافية المحلية ، وتنمية الفضول العلمي والتعاون ورباطة الجأش والثقة بالنفس .

ويتم التعليم ضمن هذا المشروع ، في أماكن وضعت مجانا بتصرف القائمين على المشروع ، وشملت ٣٤ قاعة صف ، و ١٦ بيت معلم ، و ١٤ معبدا ، و ١٣ بيتا خاصا وبعض المرابط . وقد بُذل جهد خاص للحد من سلطة المعلم القمعية بتسميته بهو (أي أخ) فيما كانت المعلمات تُسمينَّ تايي (أي أخت) . وقد نجح المشروع في تعليم الأطفال خارج المدرسة من فئة العمر ٦ ـ ١٤ والذين قُدِّر عددهم بحوالي ٢٠ ألف طفل . وفي ضوء النتائج الإيجابية للمشروع ، شُجعّت المجتمعات المحلية على إعداد وتنفيذ خطط تربوية تشمل برامج للأطفال (وأمهاتهم) لفئات العمر من ٠ ـ ٣ ، ومن ٣ ـ ٤ ، ومن ٦ ـ ١١ وكذلك للمراهقين والشباب من عمر ١١ ـ ١٤ ، و ١٥ ـ ١٨ .

وتشير دراسة بعنوان « تعليم أساسي متكامل من أجل التنمية الريفية »[٤٤] إلى التربية التي تقدمها مراكز التربية في المجتمعات المحلية للفئات في مختلف الأعمار بما فيها الأطفال في سن المدرسة الابتدائية . وتقوم فلسفة التعليم الأساسي المتكامل فيها على اعتبار « أن التربية والإعداد يتوخيان أولا تأمين التفتح الكامل للإنسان ، بدءاً بإنتاج المنافع الضرورية للمجتمع ، وخصوصا بتحقيق إنتاج غذائي أوفر . فبملاحقة هذه الأهداف يسهم النظام التربوي في التنمية الحقيقية . . وبهذه الطريقة ، يجب أن يقوم ترابط بين مضمون التربية وحاجات الإعداد في مختلف النشاطات : الزراعية ، وتربية المواشي ، واستثمار الأحراج ، والصيد ، والحرفية ، والصناعة الخفيفة ، والخدمات العامة » [٤٤: ٥٠٥] .

ويفيد الأولاد في سن المدرسة في هذه المراكز من تعليم أساسي يحفزهم في آن للأنخراط التدريجي في الحياة العامة ، والتربية المستديمة ، والانتقال المحتمل إلى التعليم بعد الابتدائي . وقد يُجمع في هذه المراكز بين طرق التعليم غير النظامي والتعليم النظامي .

١ ـ ٣ ـ مراحل الشباب المبكر :

« من أحسن الأمثلة على برامج التعليم غير النظامي لهذه المرحلة برنامج الفرص المتاحة للشباب Youth Opportunities Programme Y.O.A) . في المملكة المتحدة ، الذي يقدم دورات تدريبية في مشاريع إنتاجية ، ضمن إطار للتأهيل عُرف رسميا بأسم . (Work Experience in Employers Premises WEEPS) . ويصف مقال : « بريطانيا : التعليم غير النظامي في ظروف بطالة الشباب »[٣٥] هذا البرنامج بشيء من التفصيل ، فيذكر أن الشباب في هذه المراكز يقوم بتجربة جميع الصيغ الممكنة الجامعة بين استحداث أعمال جديدة ، والتأهيل للحياة المهنية والاجتماعية ، والتدريب المهني . وتتعاون إدارات هذه المراكز ، على المستوى الوطني مع « لجنة خدمات اليد العامة » والقطاع الخاص ، لإيجاد فرص عمل للشباب المتدربين فيها .

وفي فرنسا ، أُقيم المشروع التجريبي المسمى Action Jeune في مدينة طولون[٧: ٢١] ، وهو محاولة للتنسيق بين التدريب ونشاط المجتمع وإقامة مشروع تجاري وعمالة صغيرة .

ويجري في مالي تنفيذ برنامج تدريبي في المناطق الريفية يستهدف إنشاء « مدارس مزارع » يتولى تسيير أمورها الشباب الريفي كجزء من تدريبهم للحياة العملية[٧: ٢١] .

١ ـ ٤ ـ تعليم الكبار :

لما كانت كل الأمثلة تقريبا عن أنماط التعليم غير النظامي التي سيرد ذكرها في هذا القسم من الدراسة هي عن برامج تعليم الكبار غير النظامية ، لذا نجد من المفيد أن نشير هنا ـ وكمقدمة لتلك البرامج ـ إلى أهم الدوافع التي تحفّز الكبار للدخول في تجارب تعلم نظامية وغير نظامية ، وهي :(٥:٦٨-٦٩)

- الحصول على وضع تعليمي أفضل .
- الاستعداد لوظيفة جديدة .
- الحصول على تدريب حول الوظيفة .
- تحسين المهارات .
- زيادة المعلومات العامة .
- زيادة الدخل .
- اكتساب كفاءة أكبر في أداء المهام والواجبات سواء في البيت أو خارج البيت .
- تحسين وفهم أدواره (المتعلم) في العمل والبيت والحياة العائلية .
- تنمية الشخصية وتحسين العلاقات الشخصية .
- تنمية بعض الصفات الجسمانية .
- قضاء وقت الفراغ بطريقة ممتعة ومفيدة .
- الهروب من الروتين .
- مقابلة أناس جدد ومسلّين

ويمكن تقسيم هذه الدوافع الى ثلاثة أنواع رئيسية وهي : المهنة ، والتنمية الشخصية ، والعلاقات الاجتماعية .

٢ ـ الحاجات الفردية :

إحدى الصيغ المقترحة لتصنيف برامج التعليم غير النظامي هي أن يكون ذلك التصنيف تبعا للحاجات الفردية . ويُعتبر التصنيف الآتي للبرامج التعليمية تبعا للحاجات الفردية الذي وضع موضع التنفيذ على نطاق واسع ، ملائما لمعظم الحالات والأحوال :(٤٥)

٢ ـ ١ ـ تعليم علاجي : مثل التعليم الأساسي ومحو الأمية ـ وهو شرط ضروري لإتمام كافة الأنواع الأخرى في تعليم الكبار .

٢ ـ ٢ ـ التعليم من أجل التدريب المهني لتحقيق الكفاية الفنية والمهنية . وللتدريب المهني أكثر من غرض : فقد يكون بقصد الإعداد لأول عمل ، أو مهنة يشغلها الفرد ؛ أو التأهيل لعمل أو مهنة جديدة ؛ أو لإعادة التأهيل والتدريب للإحاطة بأحدث التطورات التي تحدث في العمل أو المهنة ، ومواكبة التغييرات الحاصلة فيها .

٢ ـ ٣ ـ التعليم من أجل الكفاية المدنية والسياسية والاجتماعية ـ وتقع ضمنه كل أنواع البرامج التعليمية التي تهدف إلى زيادة المعلومات واكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات ذات العلاقة بقضايا تتعلق بالعمل الحكومي ، والشؤون العامة الوطنية والدولية ، والأمور السياسية وأبعاد ومشكلات التنمية الشاملة . . وغيرها .

٢ ـ ٤ ـ التعليم لتحقيق الرفاهية الصحية والأسرية والاجتماعية ويشمل جميع أنشطة التعليم التي تستهدف تحسين نوعية الحياة ورفع مستواها من النواحي الصحية والأسرية والاستهلاكية وتخطيط العائلة وتربية الاطفال . . الخ .

٢ ـ ٥ ـ التعليم من أجل تحقيق الذات : ويضم برامج تعليمية وتدريبية في مجالات الفنون والآداب والموسيقى والمسرح والثقافة الحرة العامة والهوايات المختلفة والمهن والحرف ، لفترات طويلة أو قصيرة . وتستهدف برامج هذه الفئة من الحاجات ، التعلم من أجل التعلم ، دون السعي لتحقيق أي من الأهداف المشار إليها في الفقرات السابقة .

٣ ـ البنى الإدارية وجهة الإشراف :

يمكن أن تصنف برامج التعليم غير النظامي تبعا لواقع الأجهزة المسؤولة عن هذه البرامج بالشكل التالي :(٧ : ١٧ ـ ٢٢)

٣ ـ ١ ـ برامج تدخل في مسؤولية القطاع العام :

في جمهورية غانا ، مثلا ، نجد جميع برامج التعليم غير النظامي تقع ضمن مسؤولية وزارة التعليم . كما أن أهداف التعليم غير النظامي مرتبطة ارتباطا وثيقا بأهداف النظام التعليمي برمّته .

وفي فولتا العليا تعمل وزارة التربية الوطنية والثقافة على إعداد وتنفيذ برامج تعليمية غير نظامية في إطار الأولويات التي تحددها الوزارة لمجال التعليم قبل المدرسي . وقد أنشأت الوزارة لهذا الغرض إدارة خاصة ضمن هيكل الوزارة نفسها لتقوم بالدراسات والأبحاث التي تستهدف تكييف فعاليات التعليم غير النظامي لتصبح أكثر ملاءمة مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وتنظم بعض الجامعات في كل من الهند والمملكة المتحدة ، برامج للتعليم المستمر مدى الحياة موجهة لمن يرغبون في تحسين مستوياتهم المهنية أو تنمية معارفهم في هذا الميدان أو ذاك .

وفي عدد من الدول التي تتبع نظام التخطيط الاقتصادي المركزي ، كالصين مثلا ، تقوم المصانع بتوفير فرص للتدريب التقني ورفع المستوى الثقافي للعمال . وتحدد ساعات الدراسة وأوقاتها بحيث تضمن الجمع بين التدريب والعمل بصورة منسّقة .

وفي سري لانكا تقدم برامج تدريب تقني (على أساس التفرغ) من قبل الجامعات بالتنسيق مع المؤسسات العامة ، وكان عدد المراكز التي تعمل على هذا الأساس ٨٠ مركزا عام ١٩٨٤ وبرامجها مرتبطة ارتباطا وثيقا بنشاطات مواقع الإنتاج والعمل .

وتم في كوريا الديمقراطية تشكيل لجان من العمال والدولة للإشراف على الحملة الواسعة لمكافحة الأمية . وقد حققت تلك الحملة نجاحا كبيرا . ويمكن لمن يتم الدراسة بنجاح في مدارس محو الأمية أن يكمل دراسته في « المدارس الشعبية للعمال » .

وتندرج الحملات الوطنية الشاملة لمحو الأمية في كل من العراق والسودان والكويت والجمهورية العربية اليمنية ، ضمن هذا الإطار من التنظيم الإداري . إذ تتولى الحكومات ـ وزارات التربية عادة ـ تنظيم وتنفيذ وتمويل وتقويم مثل هذه الحملات .

٣ ـ ٢ ـ برامج يتولى القطاع الخاص تنظيمها تطويرها :

لقد أهمل القطاع العام إلى درجة كبيرة وفي معظم البلدان النامية خاصة ، التعليم قبل المدرسة ، نظرا لأن هذه البلدان تعطي التعليم الابتدائي أو الأساسي الأولوية في تخصيص الموارد المتاحة وهي محدودة عادة . لهذا نجد برامج التعليم قبل المدرسي تقع في معظمها في نطاق فعاليات المنظمات التطوعية ، وفي مقدمتها الجهات الدينية والجمعيات الأهلية والخيرية والأفراد ، مستخدمة في ذلك طرائق التعليم غير النظامي ووسائله . وقد « . . تأثرت فرق البحث التابعة للمجلس الدولي للتنمية التربوية » (ICED) في الدراسات التي أجرتها ، إلى حد كبير باتساع مجال التعليم الذى تقدمه هيئات ريفية(تطوعية) خصّت بالذكر منها المعابد البوذية ، والمساجد الإسلامية ، والكنيسة القبطية في أثيوبيا ، (٥ : ١٥١)

٣ ـ٣ ـ برامج يجرى تسييرها محليا بمشاركة المجتمع .

ترتبط نشاطات مثل هذه البرامج باحتياجات ومشكلات البيئة المحلية ، ويقوم المجتمع المحلي بإنشائها وتمويلها وتسييرها . مثل « برامج التعليم الأساسي » و « محو الأمية » و « محو الأمية الوظيفي » : و « تنمية المجتمع » و « الإنعاش الريفي » وغيرها . ولكون هذه البرامج منفتحة على البيئة فهي مناسبة للمتطلبات التعليمية والاجتماعية لمختلف الفئات الاجتماعية . ويندرج ضمن هذه الفئة برنامج « فرق بوتسوانا Botswana Brigades » وبرنامج « بوليتكنيكات القرية في كينيا (Kenya Village Polytechnics) » (٢ : ٤٣) . كلا البرنامجين يؤكدان على تعلم القراءة والحساب والكتابة وبعض المهارات الزراعية والحرفية ومهارات التدبير المنزلي .

٣ ـ ٤ ـ برامج ذات إدارة مختلطة :

تضم هذه البرامج تشكيلة كبيرة من الأنشطة التعليمية التي يتولى دعمها ماديا وتنظيمها وتسييرها أكثر من جهة ـ القطاع العام ، والقطاع الخاص ، والرابطات والجمعيات المختلفة ، والطلبة والتلاميذ أنفسهم ، فمن الأمثلة على هذه البرامج مشروعا ال Action Jeune في فرنسا و « مدراس مزارع » في مالي اللذان أشرنا إليهما سابقا .

وتمثل « المراكز الصحية الجماعية » في أندونيسيا نمطا آخر للإدارة المختلطة وتقوم هذه المراكز بنشاطات تعليمية لتوعية الناس وتشجيعهم على اتباع القواعد الملائمة في السلوك في مجالات الصحة العامة والنواحي الشخصية ، وتعلمهم كيفية تطبيق هذه القواعد .

ومشروع اكوادور للتعليم غير النظامي الذي بدأ عام ١٩٧١ ، هو مشروع مشترك بين وزارة التربية والتعليم في أكوادور ومركز التربية الدولية التابع لجامعة ماساجوست ، وكان تمويله من خلال هيئة التنمية الدولية التابع للحكومة الأمريكية . ويركزّ المشروع على التعليم الوظيفي باستخدام قوى عاملة دون المستوى المهني وباستعمال مواد تعليمية يتم تصميمها وإنتاجها في الميدان . (١٢ : ١٤٣)

٤ ـ التنظيم المؤسسي :

عندما تكون السلطات العامة ملتزمة سياسيا بمبدأ التربية المستمرة ، تقوم بتنظيم وتمويل أنشطة تعليمية متنوعة ومتعددة تستهدف فئات عمرية مختلفة . وتنطلق هذه الأنشطة عادة من مبنى كبير أو مجمع للمبانى واحد ، وبهذا تنشأ مؤسسات (بعضها بمبادرات أهلية أو محلية) ، « تبدو أكثر ملاءمة لتولي مسؤولية تقديم خدمة عـامة عـلى أسس عريضة » ، من أهم هذه المؤسسات ما يلي : (٥ : ١١٤ - ١٢٤)

٤ ـ ١ ـ مدرسة المجتمع المحلي : Community School

التي توجد في الغالب في المدن الصغيرة وفي القرى ويشتمل بعضها على مدارس لكل الأعمار والبعض الآخر على المدارس العليا فقط . وتكون صلة المدرسة وثيقة بالمجتمع المحلي وتتركز برامجها حول مشكلاته وحاجاته ، وإضافة إلى الدوام النهاري ، تفتح أبوابها مساء وفي العطلات الأسبوعية وخلال الإجازات . ويعتبر الكبار ، كالصغار ، استخدام مباني المدرسة وإمكاناتها أمرا طبيعيا ، وكلما دعت الحاجة لذلك . وإلى جانب الدراسات الأكاديمية تقوم في المجتمع المحلي أنشطة اجتماعية وثقافية وترفيهية ، وعيادة ، ودار حضانة ، وحمام سباحة .

وتوجد أمثلة عن مدارس المجتمع المحلي في أقطار عديدة ففي جمهورية تنزانيا المتحدة برهنت مـراكز التعليم الاجتماعية (وهي نمط من أنماط مدرسة المجتمع المحلي) التي أنشئت في إطار برنامج وطني عام ، كيف تستطيع المدرسة عندما تتبنى نهوجا غير نظامية ، أن تلعب دورا مباشرا وآنيا في خدمة القضايا التي تتصل بكرامة الإنسان وبقائه ، وتعتبر مدارس المجتمع المحلي في تنزانيا قلب النظام التعليمي برمّته[٤٦] . كما يوجد مثل هذه المدارس في لاوس والفلبين والولايات المتحدة الأمريكية ويوغسلافيا .

٤ ـ ٢ ـ معهد المجتمع المحلي : Community College

في الولايات المتحدة الأمريكية[٤٧] استخدم هذا المصطلح كمصطلح مدرسـة المجتمع المحـلي ، لأول مرة . والاختلاف ألرئيسي بين الاثنين أن المعهد ـ أو الكلية كما يسمىّ أحيانا ـ يقدم خدماته لمن تركوا المدرسة النظامية فقط . ووظيفته الرئيسية تقديم دورات التدريب المهني والفني للشباب الذين يرغبون في العمل في الصناعة أو التجارة . كما يقدم مساقات دراسية للحصول على شهادات عالمية قبل الجامعية لمدة سنتين عادة ، لتخفيف الضغط على الجامعات . يضاف إلى ذلك أن هذه المعاهد ـ أو الكليات ـ تنظم برامج لتعليم الكبار . وكثيرا ما تدمج فيها البرامج التعليمية والاجتماعية والرياضية والترفيهية والصحية ، وبرامج الشباب والكبار . ونجد مثل هذه المعاهد في كل الدول المتقدمة تقريبا .

وبالنسبة لمنطقتنا العربية ، قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ عام ١٩٨٠ بتطوير معاهد المعلمين والمعلمات ، إلى « كليات مجتمع »(٤٨) تقدم برامج دراسية لمدة سنتين بعد شهادة الدراسة الثانوية لإعداد الفنيين في مجالات المهن التعليمية ، والهندسية ، والتجارية ، والطبية المساعدة ، والزراعية ، والاجتماعية وبالإضافة إلى ذلك ، تقدم برامج التعليم المستمر . لقد أصبح يطلق على كليات المجتمع « كليات الشعب » « الكليات الديمقراطية » و « كليات الفرص » . وجميع هذه التسميات تشير إلى أنظمة التعليم اللانظامية (غير النظامية) ، وسهولة الدخول إلى الكليات وإلى الأساليب العملية والمواقف التعاونية ، والتركيز على قيمة الفرد وتنمية المجتمع ، (٤٨ : ٣) .

٤ ـ ٣ ـ مراكز تعليم الكبار المتعدد الأغراض :

تقدم هذه المراكز برامج متنوعة الأغراض من ثقافية واجتماعية ومهنية لمختلف الفئات الاقتصادية والاجتماعية . ويكون التركيز فيها على الحاجات الوظيفية النفعية . وتتصل برامج هذه المراكز اتصالا مباشرا باحتياجات المجتمع المحيط بها . ويهيىء بعضها تأهيلا سريعا لأشخاص يمكنّهم من التكيف بصورة أفضل للتغييرات الحاصلة في المهن التي يمارسونها أو التي يرغبون في الدخول إليها . وبعض هذه البرامج يقدم لفئات اجتماعية محرومة تعيش في زحام المدن الكبرى أو في الأرياف .

في بومباي بالهند أقيم عام ١٩٦٧ ، أول مركز لتعليم الكبار المتعددة الأغراض ومنها انتقلت الفكرة إلى مدن أخرى(٤٩) . وقامت الحكومة في كوبا عام ١٩٧١ بالتمويل الكامل لمركز جديد متعدد الأنشطة ، وفي مدينة نانسي في فرنسا يمثل المركز الجامعي للتعاون الاجتماعي والاقتصادي أحد المراكز المتعددة الأغراض (٥ : ١٢١-١٢٢) كما أُقيم مركز لخدمة العمال في مدينة حلوان في ضواحي القاهرة يمكن أن يعتبر مثالا آخر على تعليم الكبار متعدد الأغراض .

٤ ـ ٤ ـ الجامعات العمالية :

في يوغسلافيا تعتبر الجامعات العمالية من المعاهد الرائدة في تعليم الكبار وقد خرجت هذه الجامعات الشعبية إلى الوجود نتيجة قرار أصدرته الحكومة اليوغسلافية يخوّل العمال إدارة المصانع . وقد تضاعف عدد هذه الجامعات في تلك البلاد حتى بلغ حوالي ٤٥٠ جامعة قبيل عام ١٩٨٠ (٥ : ١٢٢) .

وتتراوح الدورات الدراسية التي تنظمها الجامعات العمالية بين التعليم الأساسي وبين الحصول على درجة علمية عالية . ويتقرر محتوى هذه الدراسة عن طريق تشخيص حاجات كل دارس ، والمهارات الوظيفية التي يحتاج إليها في ممارسة مهنته . فهي تتيح إلى جانب التدريب المهني ، نطاقا واسعا من الدراسات الأكاديمية . « وتكمن أصالة الجامعات العمالية في الدرجة العالية من سيطرة العمال ؛ والتركيز على ربط مضمون الدراسة بالحاجات المهنية والحاجات الأخرى للدارسين ؛ وتنوع طرق التدريس المستخدمة ؛ والمراجعة المستمرة لجميع الأنشطة ؛ وفوق الكل اختيار موقع المباني وسط دنيا العمل » (٥ : ١٢٤)

وفي جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية ، تحتل تجربة « الجامعة في المصنع » مكانا أساسيا في نظام التعليم الذي يسمح للطالب بالعمل بعض الوقت . وفي هذه التجربة يسمح لمن حصلوا على دبلوم المدرسة الثانوية العليا بمتابعة مساقات (كورسات) دراسية تستغرق من أربع سنوات إلى ست ، يصبحون بعدها مهندسين مؤهلين أو أخصائيين في المجالات التي يختارونها . (٧ : ١٩)

٥ ـ الوظائف والمحتوى :

تشمل هذه الفئة من أنماط التعليم غير النظامي نطاقا واسعا جدا من البرامج والأنشطة المتنوعة التي عرفت في مختلف أقطار العالم ، خلال الستينات والسبعينات ، حينما ازداد الوعي بضرورة تطبيق مضامين التربية مدى الحياة لتلبية حاجات تربوية متنوعة ، وحل مشكلات اجتماعية متعددة . من هذه الأنماط : « محو الأمية » بأنواعه الثلاثة : الأبجدي والوظيفي والحضاري أو الثقافي ، « تنمية المجتمع » ، « التعليم الاساسي » ، « التدريب المهني » على اختلاف مستوياته ، « تعليم الكبار المستمر » ، انفتاح الجامعات على المجتمعات المحلية ، التعلم من أجل التعلم ، « الثقافة الحرة » . . الخ . ونتناول فيما يلي بعض أهم هذه الأنواع ، اذ لا يتسع المجال للتحدث عنها جميعا :

٥ ـ ١ ـ محو الأمية الوظيفي Functional Literacy

ظهر مفهوم محو الأمية الوظيفي ، بعد محو الأمية الأبجدى ، كأسلوب أفضل لمعالجة مشكلة الأمية في إطار متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فهو يربط بين تعلم القراءة والكتابة والحساب وبين التدريب والتأهيل المهني في مختلف قطاعات الإنتاج والعمل . ويتم تخطيط وتنفيذ برامج محو الأمية الوظيفي عادة ضمن مشاريع أو برامج التنمية الشاملة وهذه أمثلة مختارة من برامج محو الأمية الوظيفي :

في كندا يقوم المعهد المسمى Frontier College[٣٢] بعمل رائد وصل إلى أقاصي المناطق النائية فقد نمّى برامج التعليم المتحدّي Community Education حيث يقوم مهنيون بخدمة بعض الفئات السكانية المحرومة ، مثل الأشخاص الذين يعيشون في أحزمة الفقر حول المدن ، وسكان المناطق النائية ، والمعاقين عقليا وجسديا ، وسجناء سابقين . الخ . . هذا بالنسبة للمجتمع الكندي الناطق بالانكليزية . أما داخل المجتمع الكندي الناطق بالفرنسية ، فقد تطورت منذ نهاية الستينات حركة الجمعيات في مجال محو الأمية الوظيفي حيث يتم محو الأمية بصورة رئيسية في إطار الورش والمعامل . يضاف إلى ذلك أنه في عدد من المدن الكندية أجريت تجارب لمحو الأمية باللغة الأم ، على مستوى المجتمعات المحلية الاثنية ، خاصة خلال النشاط الذي تبذله « إدارة الخدمات للأونتاريين الجدد » (٣٢ : ٤٤٩) .

وفي أسبانيا يقوم مجلس التربية والعلوم التابع لمنطقة الأندلس[٥٠] بنشاطات واسعة لمحو أمية الراشدين . وقد حدد المجلس أن على برنامج تعليم الكبار الذي يقوم به ، أن يملأ وظيفة رباعية : ١) أنه محكوم بنظرة إلى الحياة تجعل الإنسان محورا للعمل التربوي ، وهذه وظيفة إنسانية ؛ ٢) يجب أن يشجع على الوعي بواقع البيئة والنظر إليها بفكر ناقد بقصد تطويرها ، وهذه وظيفة نفسية اجتماعية ؛ ٣) أن يكون أداة نفسية ـ اجتماعية ـ اقتصادية للفرد وللمجموعة

البشرية ، وهذه وظيفة نفعوية ؛ ٤) يجب أن يكون عنصر تعميق للثقافة الذاتية ، وهذه وظيفة استرجاع للهوية أو الذاتية . (٥٠ : ٤٣٦)

ونجد من أبرز الأمثلة على هذا النمط من التعليم غير النظامي ، ما قامت به الحركة البرازيلية لمحو الأمية الممثّلة ففي مؤسسة MOBRAL[٥١] التي أُنشئت عام ١٩٦٧ . في ذلك الوقت كان عدد الأميين الكبار حوالي ١٨ مليون من مجموع السكان الذي كان حينذاك ١٠٠ مليون . واستهدفت الحملة تخفيض نسبة الأمية من ٣٣٪ الى ١٠٪ أو أقل ، في عشر سنوات . ولقد تبنت الحركة مفهوم محو الأمية الوظيفي في إطار مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة كمنطلق لجهودها الرامية للقضاء على الأمية كأول خطوة أساسية لتحديث المجتمع البرازيلي . وقد برهن النجاح الذي حققته موبرال على أنه عندما تلتقي العوامل السياسية والمالية والاجتماعية المناسبة ، يمكن توفير فرص تعليمية ملائمة لجميع المواطنين .

وفي نفس العام الذي بدأت فيه موبرال عملها بالبرازيل ، قامت حملة مماثلة في مالي[٥٢] ، حُدد هدفها الاستراتيجي في ضوء الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في البلاد حيث كانت نسبة الأمية ٩٠٪ بين السكان . ويتمثل هدف الحملة في توفير فرص محو الأمية الوظيفي لبعض الكبار في قطاعات الإنتاج . وتألفت الوجبة الأولى من المستهدفين في الحملة ، من ألف مزارع وعشرة الآف عامل على أساس أن تنمية هذه الموارد البشرية يخدم حركة التنمية الشاملة ، ولكون شحة التمويل لا تسمح بتقديم الخدمات التعليمية المكثّفة لأعداد أكبر من الأميين . ومن ميزّات تجربة محو الأمية في هذا البلد الأفريقي المسلم ، التركيز على البعد الثقافي وذلك باستخدام اللغة الوطنية في برامج محو الأمية وخاصة البامبارا .

ومما تجدر الإشارة إليه أنه في بورما يقوم طلبة الجامعات في شهور الإجازة الصيفية بالمشاركة في فرق محو الأمية ، وذلك تطبيقا للاتجاه الذي يحتم على الشباب الذين حصلوا على امتياز التعليم في معاهد التعليم العالي والجامعات ، أن يقوموا بواجبهم تجاه الذين هم أكبر منهم سنا ممن حرموا من فرص التعليم . وتعتبر هذه المشاركة بمثابة تدريب لهؤلاء الشباب ، وقد تمتد إلى إعدادهم ليصبحوا مدرسين في مجال تعليم الكبار بصفة دائمة . (٥ : ٢١٥)

وفي الصين أيضا ترك عدد كبير من كبار المهنين والعمال اليدويين المهرة بيوتهم في المدن ، لكي يقوموا بمحو أمية الكبار في الكوميونات الريفية في أرجاء هذه البلاد الواسعة . (٥ : ٢٠٨)

ونشير أخيرا إلى عدد من برامج محو الأمية الوظيفي في الأقطار العربية[٥٣] ، ففي العراق قامت وزارة التربية بحملة وطنية شاملة للقضاء على الأمية « باعتبار أن ذلك ضرورة لرفع مستوى الجماهير لمواجهة مشكلات العصر وأداء دورها الطليعي في بناء المجتمع الديمقراطي الاشتراكي الموحد واعتبار العلم جزءا لا يتجزأ من التنمية القومية » .
وقد استهدفت الحملة محو أمية حوالي مليونين ونصف من المواطنين ـ رجالا ونساء ـ بين عمري ١٥ ـ ٤٥ سنة ، خلال ثلاث سنوات . وشملت برامجها تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب ، والتدريب المهني ، والتنمية الثقافية والاجتماعية ، والتربية الوطنية والقومية والإنسانية ، وقد أُعلن رسميا في مطلع عام ١٩٨٧ عن نجاح الحملة .

وقد تبنت السودان في حملتها الوطنية الشاملة لمحو الأمية الاستـرتيجية العـربية لمحـو الأمية وتعليم الكبـار . واعتبرت الحملة مدخلا للتغير الحضاري . واستهدفت محو أمية أربعة ملايين من المواطنـين جُلهّم في عداد القـوى العاملة .

كذلك في الكويت ، اعتبرت الحكومة « مّحو الأمية مسؤولية وطنية تهدف إلى تزويد المواطنين الأميين بقدر من التعليم لرفع مستواهم ثقافيا واجتماعيا مما يجعلهم أكثر قدرة على الإسهام في النهوض بأنفسهم وبالمجتمع ومواجهة متطلبات الحياة » .

واختارت الجمهورية العربية اليمنية نمط الحملات الشاملة المخططة لمحو الأمية الذي « لا يستهدف فقط الإلمام بمهارات الاتصال بل يربط ذلك بتزويد الدارسين بالمعلومات والمهارات ذات المردود على حياتهم العملية ، وذلك من خلال التكامل بين محو الأمية الأبجدية وبرامج الإرشاد الزراعي في المناطق الريفيـة ، والثقافـة العامـة ، والتثقيف الصحي ، والتربية الإسلامية ، والتدريب على المهارات الأساسية المهنية . . ، والمهارات النسوية (تدبـير منزلي ، تفصيل وخياطة ، ورعاية طفل . . الخ » .

٥ ـ ٢ ـ تنمية المجتمع :

تُطلق هذه التسمية على الجهود المنظّمة التي ترمي إلى تحسين نوعية الحياة في المجتمع كله استنادا إلى مبدأ الاعتماد على الذات ومشاركة الناس أنفسهم بالأنشطة التي تستهدف تطوير مجتمعاتهم . بل يبدأون هم بالمبادرة في مثل هذه الأنشطة وإن لم يفعلوا تُستخَدم ، في إطار التعليم غير النظامي ، أساليب ذات طابع إنساني وتربوي واجتماعي إيجابي ، لاستثارة هممهم وإيقاظ وعيهم بضرورة التغيير نحو الأفضل . وتشمل تنمية المجتمع تطوير جميع نواحي الحياة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وسياسيا : في الصحـة ، وفي التعليم ، وفي الزراعـة ، وفي الصناعـة ، وفي الخدمـات بأشكـالها المتعددة ، ويعتبر هذا النمط من أنماط التعليم غير النظامي ، من أكثر أنواع هذا التعليم فعالية ، نظرا لأنه لا يكتفي بأن يتعلم الناس نظريا ، بل يرشدهم ويساعدهم على التطبيق العملي لما يتعلمون . وقد انتشر هذا التعليم بصورة متعددة خاصة في البلدان النامية .

مثال ذلك ما يقدمه « المعهد المختلط للمساعدة الاجتماعية إيماس » في كوستاريكا[٦] . فقد أنشيء هذا المعهد في عام ١٩٧١ ، في إطار سياسية التنمية الاجتماعية ، من أجل المساعدة على تحقيق هدف « إيجاد حل لمعضلة الفقر المدقع الذي يعاني منه البلد » . وينص نظام إيماس التأسيسي على أن المعهد « ينبغي أن يركز في جميع مناهجه على إعداد الأشخاص وتربيتهم وعلى جهد وعمل المنتفعين أنفسهم » . وتغـطى برامـج إيماس مجـالات التغذيـة ، والمساعـدة الاجتماعية ، والورش والمساكن الشعبية ، وتنظيم وحفز خدمات المجتمع الريفي وأعمال التجفيف . ويمتد نشاط المعهد إلى المستوى الوطني العام مما يبرهن على نجاحه في المساهمة بتنمية المجتمع .

وفي إطار أنشطة « فرق بوتسوانا » و « بوليتكنيكات القرية في كينيا » التي سبقت الإشارة إليها ، تقوم المدارس الابتدائية بانتهاج أساليب غير نظامية تستهدف ترقية المجتمع بتزويد الأهالي بالمعارف والمهارات المفيدة وبالاتجاهات

السليمة . وتوفر فرصا تدريبية ـ وزراعية وحرفية ـ للشباب الذين يتسربون من المدارس الابتدائية التقليدية مستخدمة في ذلك مدربين من البيئة المحلية نفسها .

وتعتبر هيئات الإرشاد الزراعي من أنجح الهيئات العاملة في ميدان تعليم الكبار ، حيث أنها تسعى إلى تحقيق هدف عملي هو تحسين الكفاءة في الزراعة ، لا لمجرد زيادة الغلّة الزراعية ، بل باعتبار الزراعة أحد أوجه الحياة الأساسية في الريف . فتُبذل الجهود للوفاء بالحاجات الاجتماعية والثقافية ، إلى جانب الاقتصادية ، للفلاحين وأسرهم . وتضرب خدمات الإرشاد الزراعي التي تقدمها الأقسام الإضافية في عدد كبير من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية أطيب الأمثلة على الخدمات المفيدة التي يمكن أن تساهم الجامعات عن طريقها بتنمية المجتمعات الريفية خاصة .

٥ ـ ٣ ـ التعليم الأساسي المتكامل :

يكوّن التعليم الأساسي المتكامل القاعدة المشتركة لتربية كل المواطنين وذلك بتزويدهم ، على الأقل ، بالحد الأدنى الضروري من القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات التي تجعلهم أعضاء منتجين مفيدين لأنفسهم وأسرهم وللآخرين . ويركزّ التعليم الأساسي على توعية الأفراد والجماعات بمساعدتهم على فهم مشكلاتهم الشخصية والأسرية ومشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم . ويفيد من أنشطة هذا التعليم فئات عديدة خاصة منهم من لا تسمح لهم الظروف باستكمال دراساتهم في مراحل أعلى ، أو من حرموا من أُولى فرص التعليم أصلا . وفيما يلي استعراض سريع لتجارب بعض البلدان في نطاق التعليم غير النظامي الأساسي والتي تنطبق عليها في الوقت ذاته صفة التعليم الوظيفي باعتبار أن التعليم الأساسي ، لكي يكون نافعا فعلا ، ينبغي أن يتسم بالوظيفية .

في تايلاند قامت وزارة التربية عام ١٩٧٠ بوضع برنامج لتخطيط حياة الأسرة وتطويرها باسم مشروع « تاي ـ خت ـ ين » (١٢ : ٤٨ ـ ٦٥) ، وحُدد للبرنامج هدفان فوريان هما : تشجيع الفلاحين على قبول المستحدثات في حياتهم اليومية ، وتعليمهم المهارات الفنية . ويعني التعبير خت ـ ين (أن تكون قادرا على التفكير) ، فالبرنامج يستهدف تنمية القدرة على التفكير النقدي وعلى حل المشكلات . « فالتحليل الجاد للمشكلة وإيجاد الحل لها ، وليس التسليم للقدر ، هو الأساس والجوهر لفلسفة « خت ين » . »

ويؤكد البرنامج أن الحلول يجب أن تكتشف بواسطة المتعلمين أنفسهم وأن لا تفرض من قبل المنهج عليهم . وقد استخدمت في هذا المشروع وسائل عملية مستحدثة عدة ، « كالوحدات التعليمية القصيرة » ، « وتصميم الصورة/المناقشة » ، « وحافظة الأوراق المفكوكة Looseleaf Folders » وقد شجعت الطرق المنظمة المرنة التي طورت من خلال مشروع تاي ـ خت ـ ين ، قيام مبادرات مماثلة في مشروعات أُخرى للتعليم الأساسي والوظيفي والتربية الأسرية ، تضمنت برامج تعليمية غير نظامية تبنت أساليب تتمركز حول حل المشكلات . من أبرز هذه المبادرات « حركة تعمير الريف » في الفلبين ، ومشروع « التربية الأسرية المتكاملة » في أثيوبيا ، وبرامج « لجنة التقدم الريفي » في بنجلاديش (١٢ : ٦٦، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٦)

ويندرج ضمن هذه الفئة من أنماط التعليم غير النظامي البرامج الثمانية حول الحياة الاقتصادية والاوضاع الأسرية ، التي طورتها الجهات المعنية في الحكومة التركية بمساعدة المرشد المقيم « من التربية العالمية World Education » والتي استخدم فيها أسلوب « القصص مفتوحة النهايات » كاستراتيجية أساسية (١٢ : ٧٧) .

كما تنظم غيانا برامج تعليمية غير نظامية مختلفة في إطار التعليم الأساسي المتكامل حيث تشمل هذه البرامج محو الأمية ، والتربية الاجتماعية ، والثقافة الصحية ، والتربية الأسرية ، والتدريب المهني والحرفي . وتُقدم هذه البرامج للكبار وأيضا للشباب ممن لا يتابعون دراستهم بالتعليم النظامي . (٧ : ١٩)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية بدأ عام ١٩٧٢ ، مشروع لتعليم الكبار بتمويل من قسم برامج تعليم الكبار في وزارة التعليم الأمريكية ويستهدف المشروع تقديم تعليم أساسي متكامل باستخدام طريقة الاستبصار والتفاعل "The Apperception - Interaction Method (AIM)" .

« وهي الطريقة التي تبدأ بتحديد موضوعات حول مشكلة من مشاكل الحياة اليومية للمتعلمين . وتُعد المواد التعليمية المجتمعة حول هذه الموضوعات في شكل حوافظ أو ملفات كل منها يحتوي على أربعة أوراق مفكوكة ، مع صورة مثيرة في المقدمة ، ومشكلة مفتوحة في النهاية وفي شكل مسرحية أو قصة في الداخل ، وعند استخدام كل صورة يربط المتعلمون بين مشاعرهم وخبراتهم وبين الصورة (استبصار) . أما بعد ذلك ـ وأثناء المناقشة الجماعية ـ فهم يكتشفون معا مشكلة معينة معروضة في الحكاية أو القصة (تفاعل) » (١٢ : ٨٠) . يلي ذلك اكتشاف البدائل المتاحة لحل المشكلة ، من قبل المتعلمين انفسهم وبمساعدة المدرسين .

وقبل الانتقال الى النمط التالي ـ «التدريب الفني والمهني » ، تحسن الإشارة الى أن هناك سمات مشتركة عديدة بين البرامج المصنفة ضمن الأنماط الثلاثة السابقة : محو الأمية الوظيفي وتنمية المجتمع والتعليم الأساسي المتكامل ، بحيث يمكن في حالات كثيرة أن يصنّف نفس البرنامج في نطاق أكثر من واحد من هذه الأنماط .

٥ ـ ٤ ـ التدريب المهني والتقني :

إن أبرز أنماط التعليم غير النظامي في إطار التعليم المستمر وأوثقها صلة بالتنمية وأسرعها استجابة لمتطلبات سوق العمل المتطورة ، بل لمطالب الحياة كلها المتغيرة بإيقاع سريع ، هو التدريب ، وإعادة التعليم والتأهيل . إذ أن هذا التدريب المستمر على فترات قد تقصر وقد تطول ، وبين حين وآخر في حياة الفرد المهنية وكذلك حياته الشخصية والاجتماعية ، يعمل على تطوير قدراته وإكسابه المعارف والمهارات والمواقف الفكرية والنفسية اللازمة لمزاولة مهنة أو ممارسة عمل أو القيام بخدمة اجتماعية معينة ، بكفاءة وبإخلاص .

هذه الأهمية البالغة للتدريب المستمر ، تحتم توفير التعليم والتأهيل والتدريب ، على أساس تكراري ، خاصة بالنسبة للتدريب المهني والتقني بالذات . وذلك بتطبيق صيغ مرنة يتوافق فيها العمل مع التعليم والتدريب ، كصيغ « التعليم المتناوب » أو « التعليم التعاوني » أو « التعليم المعاود » ،(٥٤) بحيث يدخل الفرد إلى الدورات التدريبية ،

ويخرج منها ، ثم يعود إليها ، وفقا لحاجاته المهنية وظروفه الشخصية والاجتماعية . وهكذا يتوافر التعليم والتدريب مدى الحياة وعلى أساس " Plug in — Plug-out " . على حد تعبير توفلر (٢١ : ٤٠٧) .

وبالمقابل ، لا بد من توافر فرص العمل نفسها ، إذ ما فائدة أن يتدرب الفرد مهنيا ويبقى عاطلا . وقد تواترت الشكوى ، وما زالت من بطالة الخريجين والمتدربين في كل مكان . إذ أن الشباب حتى في بلد متقدم صناعيا كبريطانيا يتدرب ، ثم يعاود التدريب ، ويبقى مع ذلك ينتظر فرص العمل سنوات دون طائل (٣٥ : ٨٧) . فالعمل والتعليم (بما فيه التدريب وإعادة التأهيل) ، هما الركيزتان الأساسيتان للتنمية في أي مجتمع . وقد صار الفكر التنموي الحديث ـ عالميا وعربيا ـ ينظر للتنمية الاقتصادية على أنها بالدرجة الأولى والأهم « . . توفير فرصة عمل منتج لكل فرد في سن العمل ، والسعي الجاد نحو تحقيق العدالة الاجتماعية ، وتمكين كل مواطن في المشاركة الفعّالة في توجيه مجتمعه وتطويره ، ومن هنا تأتي العلاقة الحيوية التفاعلية بين الكفاية والعدالة والمشاركة الاجتماعية والديمقراطية ضمن إطار النظرة الواسعة العميقة للتنمية » (٥٥ : ٣٥٤) .

أما أشكال التدريب المهني فهي عديدة ، منها الطويلة المتخصصة والتي تُقدم المستويات العليا منها بالجامعات ؛ ومنها الدورات التنشيطية التي يلجأ إليها عادة الممارسون في الميادين المختلفة ولفترات قصيرة قد لا تتجاوز الأسبوع ، أو حتى عطلة نهاية الأسبوع ؛ ومنها البرامج الأساسية القصيرة التي تقدم للفلاحين ، وربات البيوت ، وموظفي الإدارة المحلية ، والمرشدين الزراعين ، والمتطوعين في الخدمة الاجتماعية ؛ كذلك منها البرامج الحرة العامة التي يلتحق بها من يرغب في اكتساب المهارات في اللغة وأنواع الفنون كالموسيقى والنحت والرسم أو في قضايا تتعلق بالاقتصاد والسياسة والمشكلات الاجتماعية .

لكن معظم الدورات المهنية تتركز أساسا في قطاعي الصناعة والزراعة ، وتوجد مثل هذه الدورات بصورة وبأشكال متنوعة وعلى نطاق واسع جدا في البلدان المتقدمة صناعياً كما توجد أنواع منها في البلدان السائرة في طريق النمو .

ويشارك في إعداد وتمويل وتسيير برامج التدريب المهني والتقني جهات عديدة :

الحكومات والجامعات والصناعات الكبيرة وبيوتات المال والمعامل والمزارع ومراكز الخدمة وغيرها . ويكفي للدلالة على ازدهار التدريب المهني في الدول الصناعية وأثره في تقدم تلك الدول ، الإشارة إلى أن « من أهم أسس نجاح المعجزة اليابانية لجوء الشركات فيها إلى تعليم وتأهيل كوادرها على نطاق واسع ومتجدد ومستمر » (٥٤ : ١٢٨)

وقد أصبح التدريب في كثير من المهن إلزاميا في عدد متزايد من العالم وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وإنجلترا وألمانيا الاتحادية والاتحاد السوفيتي وفنلندا . وفي دول العالم الثالث مثل الهند وزامبيا (٥ : ٢١٤)

وتوجد في البلاد العربية أشكال متعددة من التدريب تتراوح بين التلمذة الصناعية وبرامج التعليم المستمر في الجامعات . وإن كانت هذه الأخيرة لا زالت محاولات في بدايتها ، نأمل أن تنمو وتتسع ، مثل برامج التعليم المستمر في

الجامعة التكنولوجية في العراق ، ومركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الكويت ومعهد الدراسات الإضافية في جامعة الخرطوم . ومن المعروف أن التدريب في المنطقة العربية بحاجة إلى تطوير على جميع المستويات .(٥٤)

٥ ـ ٥ ـ الثقافة الحرة :

في كل مجتمع يمتاز بالحيوية والرغبة المستمرة بالتقدم والتوصل إلى آفاق أرحب علميا وأدبيا وفنيا ، نجد أعدادا كبيرة من الأشخاص متلهفين للاستزادة من الثقافة العامة ، أو المعرفة المتخصصة ، أو تنمية هواياتهم الفنية الإبداعية ، أو التعمق في فهم المشكلات الإنسانية والاجتماعية من أجل امتلاك القدرة على المساهمة في إيجاد حلول لها ، أو كل هذا معا . .

مثل هذا الاتجاه أو الدافع لايرثه الفرد بيولوجيا بقدر ما يكتسبه بالتنشئة الصالحة وبالحوافز التي يولدّها « المجتمع المعلم المتعلم » بكل أفراده ومؤسساته ، ذلك المجتمع الذي تستهدف التربية المستمرة تحقيقه في كل مكان .

وقد تنبه العديد من الدول إلى ضرورة إتاحة الفرص وإفساح المجالات الواسعة أمام كل المواطنين ، وبصرف النظر عن الجنس أو الإمكانات المادية أو المنزلة الاجتماعية ، لترقية مداركهم وتنمية مواهبهم الفكرية والأدبية والفنية والعملية ، على أساس أن المجتمع القادر على المساهمة في الحضارة الانسانية هو المتعلم الذي لا تحتكر المعرفة والمهارات فيه نخبة مميزة أو قلة محظوظة ، بل تكون فرص التعلم والتثقيف في كل المجالات ، مهيأة ومفتوحة أمام كل الناس .

وقد نجحت القيادات السياسية والاجتماعية والتربوية في بلد متطور مثل الاتحاد السوفيتي ، في إثارة الوعي الشعبي وزيادة الاهتمام في الآداب والموسيقى والفنون والعلوم لرفع المستوى الثقافي العام . وذلك عن طريق الجامعات الشعبية ومراكز المحاضرات وبيوت التربية السياسية وقصور الثقافة والمسارح والمكتبات والنوادي .

كما يعتبر نجاح الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة دليلا أكيدا على رغبة الكثيرين في تطوير مهاراتهم وتوسيع مداركهم وآفاق ثقافتهم ، لأغراض وظيفية نفعية أو للدراسة الجامعية من أجل الدراسة نفسها وحبا بالعلم لذاته .

ومثل الاتحاد السوفيتي والمملكة المتحدة دول عديدة أخرى سارت على هذا الدرب مؤمنة بأن الهدف النهائي لكل الآمال والطموحات بشأن تعليم الصغار والكبار في إطار التربية مدى الحياة ، هو تحقيق « مجتمع التعلم الفاضل » . الذى يسعى لتقويم المعرفة وتثمينها ونشرها ، بالمثل الروحية والقيم الخلقية فكرا وسلوكا . مجتمع لاتسود فيه المادة على الروح ولا الربحية على الإنسانية .

٦ ـ أساليب التعليم :

من خلال استخدام أساليب التعليم كمعيار أو كأساس لتصنيف أنماط التعليم غير النظامي تتجلى بوضوح الميّزات والخصائص الإيجابية لهذا التعليم ، مقارنة بالتعليم النظامي ، أكثر مما تجلت عند استخدام أي من المعايير أو الأسس الخمسة السابقة . فالتعلم الذاتي الحر المستقل من جهة ؛ والصيغ الديمقراطية لتعليم الجماعات الصغيرة من جهة أخرى ؛ والآفاق الرحبة التي كشف عنها التعلم عن بعد والتعليم المفتوح من جهة ثالثة ؛ تجسد كلها ما يتميز به التعليم

غير النظامي من مرونة ، وانفتاح ، وتنوع ، ومشاركة : وانطلاق ، وتجاوب مع الحياة ، واحترام لقيمة الإنسان وحريته ، وثقة بإمكانات تطوره .

ومن الطبيعي أن تتعدد طرق وأساليب وأدوات التعليم غير النظامي وتتنوع ، تبعا لاتساع نطاق برامج وأنشطة هذا التعليم المتعددة لتنوع المتعلمين وحاجاتهم ولأنواع التعلم وصيغه فيها ، وليس ثمة طريقة تستطيع وحدها تلبية جميع الحاجات التعليمية وحل مشكلاتها في سياقاتها التنموية الاقتصادية والاجتماعية المختلفة ، بل هناك تشكيلة واسعة من الطرائق يمكن للكبار ، كما يمكن لمعلمي الكبار - والصغار - ، أن يختاروا منها ما يرونه ملائما لحاجة أو لظرف معين ، وما تمكنهم الموارد المتاحة من اقتنائه أو استخدامه منها .

وهكذا نجد ان تلك الطرق والأساليب والأدوات تتنوع بين اسلوب التعلم الذاتي المستقل ، والتدريس المباشر بين المعلم ومجموعة من المتعلمين ، إلى استخدام المعينات البصرية والسمعية ، ووسائل الاعلام الجماهيرية : من مادة مطبوعة وصحافة مراسلة ، ومن إذاعة وتلفزيون واقمار صناعية ، إلى وحدات التدريب المتنقلة ، ثم إلى العروض التى تقدمها إدارات الإرشاد في القطاعات المختلفة .

وعند النظر في هذه الطرق والأساليب مجتمعة ، نرى أنها تنقسم من حيث الجوهر ، إلى نوعين رئيسيين :

النوع الأول : الأساليب التى تركز على تعلم الفرد تعلما ذاتيا مستقلا إلى أقصى حد ممكن ، أو تعلمه داخل مجموعات مع متعلمين آخرين ، يكون لكل مجموعة عادة معلم أو أكثر . ويسمى هذا النوع « الأسلوب المصغر Micro Approach . أو « التعليم عن قرب » .

والنوع الثانى : الأساليب التى تستخدم فى حالة وجود مسافة بعيدة بين المتعلم ومصدر التعليم (مراكز أو مؤسسات التعليم) . ويدعى هذا النوع « الأسلوب المكبّر Macro Approach أو التعليم عن بعد ».

وفيما تبقى من القسم الثالث من هذه الدراسة نستعرض أنماط التعليم غير النظامي في مجال التعليم عن قرب أولا ، ثم في مجال التعليم عن بعد :

٦ - ١ - التعلم الذاتي :

وهو الأسلوب الذي يدرس فيه الطالب وحده مستعينا بمواد مطبوعة ، أو مذاعة (بالصوت أو بالصورة) ، أو مسجلة على أشرطة معدّة مسبقا . وقد أصبحت تنمية القدرة على التعلم الذاتي ضرورة حياتية إذ « ان تفجر المعرفة والتقدم الهائل للتكنولوجيا المصغّرة قد أبرز أهمية تعليم الطلاب كيف يتعلمون وكيف يسترّجعون المعلومات ، بدلا من أن يتعلموا وقائع وحتى مهارات سرعان ما يتخطاها الزمن . فالمنهاج الدراسي مهدد بالتقدم المتسارع بحيث يفقد كل مغزاه » . (٥٧)

وقد أصبح بمقدور الاتصال الجماهيري (الصحافة ، الإذاعة ، التلفزيون ، الحاسبات الالكترونية ، الاقمار الصناعية) ان تلعب دورا كبير الشأن في نقل المعلومات بدقة وبسرعة متجاوزة حاجزي المكان والزمان . وهذا معناه ،

أنه عندما تتوفر للدارس مثل هذه التسهيلات يستطيع أن يتعلم بمفرده في البيت ، أوفي محل العمل ، أو في مكتبة عامة ، أو في مركز تعلم خاص . ويكون حرًا إلى أقصى الحدود في أن يقرر توقيت البدء ببرنامج التعلم ، ومدة الاستمرار فيه ، وموعد تركه أو العودة إليه ، وفقا لرغبته وظروفه .

وتشجع بعض نظم « التعليم المفتوح » التعلم الذاتي والتقويم الذاتي : مثل نظام « الدراسة بالتعاقد » المطبق في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل كلية امباير ستيت بنيويورك وكلية ولاية منيسوتا وكلية المجتمع بفيرمونت . وتنص أهداف الكليات « أن العقيدة الأساسية التى تقوم عليها هو أن الغاية الحقيقية للتربية هي خلق متعلم يواصل تعليمه مدى الحياة بالتوجيه الذاتي وملتزم بتحقيق الامتياز في تعلمه ، كما تقول أهداف كلية منيسوتا ، والمتوقع من أي حاصل على درجة علمية من هذه الكلية أن يصبح إنسانا كاملا (وليس مجرد شخص عليم بكم من المعارف) ، قادرا على مواصلة تعلمه والتعبير عن وعيه الاجتماعي ، وإظهار كفاءة مدنية وترويحية ومهنية ، وأن يصبح نشطا في المجتمع ويقظا لديه استجابة للتغيرات التى تحدث حوله » (٥٨ : ٨٧)

٦ ـ ٢٠ ـ التعليم في مجموعات صغيرة أو حلقات الدرس :

عرفت مؤسسات التعليم النظامي وكذلك برامج التعليم غير النظامي في أمريكا الشمالية وفي البلدان الأسكندنافية ، نظم التعليم في مجموعات صغيرة منذ وقت طويل (٥ : ١٦١) وثبت تأثير التعلم ضمن الجماعة على تغيير الاتجاهات والسلوك وتحريك طاقات الفرد واستثارة التفكير وخاصة التفكير الناقد ، وعلى تصحيح الأخطاء .

وقد توصلت احدى الخبيرات في ميدان التعليم غير النظامي المعروفة على مستوى دولي ، نتيجة خبرتها العملية الطويلة خلال فترة إرساء مفاهيم وأساليب وتقنيات التعليم غير النظامي ، خاصة في المجتمعات النامية ، واثر تطبيقها لاستراتيجيات التعلم في مجال تعليم الكبار قامت هي بصقلها وتطويرها عن طريق الاحتكاك والتجريب ، توصلت هذه الخبيرة إلى عدد من التوجّهات الايجابية بشأن تنظيم وتسيير حلقات الدرس نذكر فيما يلي أهم هذه التوجهات : (١٢ : ١١٧-١١٨)

- الراشدون في المناطق الريفية أكثر قبولا للأفكار الجديدة إذا فهموها في سياق حاجاتهم وإذا كانت متفقة مع ظروف حياتهم .

- التعلم الفعّال يحدث بسهولة أكثر عندما تكون هناك دوافع قوية للتعليم . القوة الدافعة تحتاج إلى أن تأتي من القناعات الداخلية وليس فقط من الاهتمامات أو الحوافز الخارجية .

- إن طاقة الفرد على المساهمة في التطور تقتضي أن يكون قادرا على تعديل الأوضاع القيمية ، وأن يتخذ القرارات المحسوبة ، وأن يتحمل مسؤولية العمل . إن الخبرات التعليمية يمكن أن تنظم بطريقة خاصة بحيث تحقق الاتجاهات ، والقدرات ، والسلوك .

ـ إن الخبرات التعليمية يمكن أيضا أن تساعد الفرد على تغيير الطريق الذى يستخدمه بنفسه (مثلا ، من السلبية إلى الإيجابية ، من التردد إلى الثقة ، من الروتين الى الابتكار) وهذا هدف أساسي للنمو .

ـ إن الوسط الثقافي والاجتماعي للكبار الريفيين يمكن أن يكون عائقا قويا وحاسما يمنع الفرد من أن يكون قادرا على اختيار البدائل . ولا يحتمل أن يحقق النهج هذه الأهداف المتطورة ، إلا إذا تعامل مع الجماعة ، والخلفية ، والوضع العقلي ، والسياق الاجتماعي بطريقة متكاملة . .

وقد استخدم أسلوب المجموعات الصغيرة هذا في التجارب والمشروعات والبرامج التى ورد ذكرها ضمن أنماط محو الأمية الوظيفي (الفقرة : ٥ ـ ١ في أعلاه) ، وتنمية المجتمع (٥-٢) والتعليم الأساسي المتكامل . (٥-٣)

٦ ـ ٣ ـ التعليم عن بعد :

يستخدم مصطلح التعليم عن بعد . « للدلالة على أي نظام للتدريس والتعليم يكون فيه الطلبة بعيدين عن مدرسّهم لمعظم الفترة التي يدرسون فيها » . (٥٩ : ١٥) ويمثل التعليم عن بعد محاولة لإيصال الخدمات التعليمية إلى الفئات التي لاتستطيع الوصول أو الحضور شخصيا إلى مؤسسات ومراكز التعليم . وتُستخدم في هذه المحاولة وسائل متعددة تتراوح بين المادة المطبوعة من ناحية والبث عن طريق الأقمار الصناعية من ناحية أخرى . وتأتي بين الاثنين المراسلة والصحافة والإذاعة والهاتف والتلفزيون والأشرطة السمعية المصورة والحاسبات الالكترونية .

ولما كان التوسع في التعليم ـ النظامي وغير النظامي ـ وكذلك تحديثه يتطلب أموالا طائلة لم تعد معظم الحكومات قادرة عليها ، لهذا يتحمس المخططون التربويون في جميع البلدان لاستخدام أساليب التعليم عن بعد باعتبار أنها أقل كلفة ، بناء على الافتراضات الآتية : (٥٩ : ٢٣)

ـ يمكّن التعليم عن بعد عددا قليلا من المدرسين من الوصول إلى أعداد كبيرة من الطلبة .

ـ لايتطلب التعليم عن بعد بناء مدارس جديدة من أجل تحقيق التوسع ، إذ أنه يمكن الاعتماد على الاستفادة من الوقت المتوفر في استخدام الأبنية والأجهزة الموجودة فعلا .

ـ يساعد التعليم عن بعد الطلبة على التعلم بينما يواصلون كسب عيشهم .

ـ وأخيرا وليس آخراً يستطيع التعليم عن بعد أن يحقق وفرا كبيرا ، فعند إعداد المواد التعليمية ولدى استقرار النظام ، يمكن للمزيد من الطلبة أن يلتحقوا بالدراسة وبكلفة طفيفة ، فكلما زاد عدد الطلبة نقصت كلفة الطالب الواحد » .

لقد فتحت الثورة في وسائل الاتصال ونقل المعلومات آفاقا واسعة أمام التربية لإيجاد صيغ جديدة في طرق التعلم والتعليم . وبفضل هذا التطور التكنولوجي انتشر استخدام أسلوب التعليم عن بعد على نطاق واسع في برامج التعليم غير النظامي :

وهذه أمثلة عن استخدام وسائل التعليم عن بعد في أنشطة وبرامج التعليم غير النظامي في عدد من أقطار العالم ، هذا مع العلم أن كثيرا من هذه البرامج تستخدم أكثر من وسيلة واحدة من تلك الوسائل عادة .

٦ ـ ٣ ـ ١ ـ التعليم بالمراسلة :

يقصد بهذا الأسلوب أن الدروس تُرسل مكتوبة إلى الطلبة عن طريق البريد فيقوم الطلبة بدراستها ويؤدون التمرينات والإجابة على الأسئلة التي تتضمنها ، ثم يعيدونها بالبريد إلى مصدر إرسالها .

فمنذ سنين طويلة بدأ التعليم بالمراسلة في اليابان في إطار الدراسة لبعض الوقت من أجل حصول الطلبة على مؤهلات معترف بها فوق سن التعليم الإلزامي . أما على المستوى الجامعي فقد جاء التعليم بالمراسلة في وقت متأخر نسبيا ومع ذلك كان حوالي نصف الطلاب عام ١٩٧٣ يدرسون عن طريق المراسلة . ومن أهم أسباب نجاح هذا الاسلوب في اليابان أن نظامها البريدي مضبوط وفعّال للغاية . (٦٠)

وفي نطاق « الجامعة المفتوحة في بريطانيا » تُرسل معظم مواد الدراسة عن طريق البريد وتتضمن هذه المواد سلسلة من الكتب المقررة كُتبت خصيصا لهذه الغاية ، تدعمها ملاحظات تذاع عن طريق الراديو والتلفزيون .

أما في المكسيك فقد بدأ عام ١٩٧٦ برنامج الجامعة المفتوحة في « المعهد البوليتكنيكي الوطني ويمول البرنامج بمنحة من الحكومة ومن مدخلاته من بيع المواد العلمية ومن رسوم الطلبة . وهو يقدم ، عن طريق المراسلة ، دراسات في الاقتصاد والتجارة الدولية والعلوم والتكنولوجيا ، للأشخاص الذين لايستطيعون المواظبة على الحضور بشكل منتظم ، وكذلك لأولئك الذين لم يتمكنوا من مواصلة دراستهم بالنظام التقليدي . (٦٠)

وفي الاتحاد السوفييتي ودول شرق أوربا وأمريكا الشمالية وأستراليا ونيوزيلندة ، ارتفع حجم الدراسة بالمراسلة بصورة مذهلة . (٥ : ١٧٠)

وكذلك بالهند بدأت جامعة نيودلهي برنامجا في التعلم بالمراسلة منذ عام ١٩٦٨ يقوم حاليا بتقديم خدماته لآلاف الطلبة سنويا .

ولما كان من المشكلات الرئيسية في تطبيق وسائل التعليم عن بعد ، شعور المتعلمين بالوحدة أو بالعزلة ، وللتغلب على هذه المشكلة تُنظَّم للطلبة ، بين حين وآخر ، لقاءات في مراكز قريبة من أماكن تواجدهم حيث يلتقون وجها لوجه مع أساتذتهم أو مساعدي الأساتذة . كذلك أوجدت « منتديات الاتصال » حيث يجتمع المستفيدون من

برامج التعليم عن بعد ، في مجموعات صغيرةبحضور معلم أو مرشد في « نوادي الاستماع » إن كانت الوسيلة إذاعة ، وفي « نوادي المطالعة » إن كانت صحافة وفي «نوادي المشاهدة » إن كانت البرامج عن طريق التلفزيون .

٦ ـ ٣ ـ ٢ ـ الصحافة :

تستخدم الصحافة الريفية (صحيفة القرية) في أنماط التعليم غير النظامي بقصد المساعدة في تطوير الحياة في الريف أو في المناطق النائية . من ذلك ماتم في شيلي ، حيث نظم برنامج للاستفادة من الصحافة ـ ومعها الإذاعة ـ في تنشيط التنظيم التعاوني وتعزيز الإعداد الفني والاجتماعي للريفيين . فقد تقرر أن تنشر أسبوعيا معلومات عن الزراعة والأساليب الزراعية في جريدة » لاترسيرا » وهي أوسع الصحف انتشارا على الصعيد الوطني . ثم استعيض عنها فيما بعد بإصدار مجلة شهرية بعنوان « على الطريق المستقيم » صممت لمعالجة موضوعات محددة تتصل بحاجات ومشكلات الفلاحين والمزراعين ، ويدعمها برنامج إذاعي عنوانه « سكة المحراث » (٦) ، وقد نجح البرنامج في حمل مختلف المنظمات على التعامل مع وسائط إعلامه من مجلة وإذاعة وكراريس .

وفي الصين استخدم الحزب الشيوعي الصيني جماعات مناقشة الصحف والمجلات « نوادى المطالعة » كوسيلة لنشر المذهب ولتعليم كوادره الحزبية وأعضائه الجدد على مدى أكثر من خمسين عاما . وبعد أن تم للحزب السيطرة على البلاد في عام ١٩٤٩ ، بدأت الصين تستخدم « جماعات الدراسة » وسيلة لضمان الولاء السياسي وتعزيز الجهود الانمائية . وتقرأ المادة المطبوعة وتناقش من قبل الجماعات التي تضم متعلمين وأميين ، ورجالا ونساء ، حضريين وريفيين ، وتدور المناقشات استنادا إلى المادة المكتوبة في الصحف ، حول أهداف مجتمعية مشتركة مثل القضاء على الحشرات والسباحة في الأنهار ، وتنظيم الأسرة ، وتكوين التعاونيات الزراعية . (٦٢: ٤٦-٤٧)

أما في أفريقيا فقد بدأ عام ١٩٣٣ نشر صحيفة باللغة القومية في روندا موجهة إلى سكان الريف . وفي عام ١٩٥٥ صدرت صحيفة ثانية لنفس الأغراض ، ثم انتشر استخدام الصحافة في التنمية الريفية بعد ذلك في كل من ليبيريا والنيجر وساحل العاج والسنغال وغيرها . وتعتبر الصحف في البلدان الافريقية صحفا من وإلى الريفيين أنفسهم . (٦٢: ٤٧)

٦ ـ ٣ ـ ٣ الإذاعة المسموعة : الراديو :

أكدت التجارب في البلدان المتقدمة صناعيا والبلدان النامية على السواء ، القيمة الكبيرة للبرامج الإذاعية في إنجاح حملات محو الأمية . وكذلك في كسر طوق العزلة عن المتعلمين في المناطق النائية . وتنظم الاستفادة من هذه البرامج بتكوين خلايا أو مراكز استماع الإذاعة في المناطق الريفية حيث تستطيع مجموعات من الريفيين الاستماع إلى برنامج إذاعي مدته ساعة عادة تتبعه مناقشات لمدة ساعة أخرى ، بإشراف معلم القرية . وفيما يلي عرض لبعض تلك التجارب :

في كندا تقوم الإذاعة بدور حيوي في التنمية الريفية فقد أدخلت منذ عام ١٩٤١ برامج إذاعية أعدت خصيصا للفلاحين تحت عنوان « ندوة الريف » (٥: ١٧٨)

وفي أفريقيا افتتح المعهد الأفريقي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية عام ١٩٦٢ ، في ابيدجان عاصمة ساحل العاج بهدف تقديم برامج إذاعية لمحو أمية الفلاحين . وقامت بعد ذلك برامج مماثلة في بورندي والكاميرون وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وأثيوبيا وزائير ، وتدعم البرامج الاذاعية عادة بموضوعات مكتوبة ومعينات بصرية تزود بها مراكز الاستماع ، ومن أنجح مشاريع الإذاعة التربوية في أفريقيا ما تقدمه وحدة إذاعية مركزية في غانا من برامج للفلاحين والصيادين ونسائهم ـ بهدف تحسين مهاراتهن المنزلية ـ وتبث البرامج على شكل « مجلات » « ينصت » إليها المستمعون في مجموعات صغيرة يشرف عليها القادة المحليون الذين يعملون كحلقة اتصال بين البرنامج ومستمعية .

هذا وقد أصبحت مساهمة الإذاعة في تقديم الخدمات التعليمية على أنواعها تقليداً راسخاً واسع الانتشار في أمريكا اللاتينية . ومن أحسن الأمثلة على ذلك « مؤسسة العمل الثقافي الشعبي » في كولومبيا أكبو (ACPO) التي تبث دروساً يومية مستخدمة إذاعة « سوتاتنذا » للفلاحين في المناطق الجبلية النائية وكذلك لأطفالهم الذين لايستطيعون دخول المدارس الابتدائية . وتدعم هذه الدروس بكتب منهجية ووسائل تعليمية تقرأ وتناقش فى اجتماعات الدارسين تحت إشراف رواد نوادي الاستماع ، ويشمل برنامج أكبو الاذاعي التربوي دروسا في الأبجدية والحساب والصحة والاقتصاد والعمل الزراعي والقيم الروحية . وتمثل أكبو مؤسسة خاصة تمول نشاطاتها ذاتيا (٢: ٤١؛ ٦: ٥٥-٦٢) .

٦ ـ ٣ ـ ٤ ـ الإذاعة المرئية : التلفزيون :

مع أن التلفزيون وسيلة ممتازة وممتعة للتعلم إلا أن مشكلة استخدام التلفزيون ذات بعدين : الأول كيفية دمج البرامج التلفزيونية في الخطة الشاملة المتكاملة للعملية التعليمية ، والثاني ارتفاع كلفة توفير أجهزة استقبال للمشاهدين . ومع ذلك انتشر استعمال التلفزيون في التعليم النظامي وفي التعليم غير النظامي وإنما على نطاق أضيق من نطاق استخدام الإذاعة المسموعة (الراديو) .

فقد أنشئت في تايلاند عام ١٩٧١ « جامعة Ramkhamhaeng . وتعتبر أكبر جامعة من نوعها في العالم ، لتهيىء فرص التعليم لأكبر عدد ممكن من خريجي المدارس الثانوية ، مستخدمة محاضرات صفية تنقل بواسطة الدائرة التلفزيونية المغلقة ويساندها ملخص عن الدروس يذاع عبر ٤٤ محطة إذاعية منتشرة في البلاد . (٦٠: ١٩)

وفي ساحل العاج يقوم مشروع التلفزيون التربوي ببث براجه إلى المدارس المسائية للكبار ، وإلى ٢٠٠ ألف منزل من المنازل التي يقتني أصحابها أجهزة استقبال ويقع معظمها في المناطق الحضرية . ويقوم معلمو المدارس الابتدائية بقراءة التعليمات الخاصة بهذه البرامج ليساعدوا المتعلمين الكبار في الاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن . (٦٣: ١٥٥)

وفي الولايات المتحدة الامريكية يلاقي البرنامج المعروف باسم Seasame Street الذي تَرجم إلى العربية (أفتح يا سمسم) ، إقبالا كبيرا من قبل الكبار ، رغم أنه موجه أصلا للأطفال . ويتضمن هذا البرنامج معلومات مفيدة وارشادات تربوية يُعبر عنها بصورة غير مباشرة من خلال مسرح للعرائس ، وصور متحركة ، ومواقف روائية قصيرة ، ونكات ، ويصاحب ذلك كله موسيقى تصويرية لطيفة . (٦٣: ٢٣٤)

نظم التعليم المفتوح والتعليم عن بعد :

تحقيقا لمبدأ ديمقراطية التعليم بتوفير فرص تربوية متكافئة ؛ وتلبية لحاجات الأفراد الذين قد تمنعهم ظروف الحياة والمكان والعمر والوقت من مواصلة الدراسة النظامية ؛ وتطبيقا لمبدأ التربية المستمرة مدى الحياة ؛ ومواكبة للتغيرات الحاصلة في الحياة عامة وللثورة العلمية والتكنولوجية خاصة ، وجدت نظم التعليم المفتوح . وكما هي الحال بالنسبة لتعريف التعليم غير النظامي يجد التربويون صعوبة في إيجاد تعريف دقيق للتعليم المفتوح نظراً لتنوعه وتعدد أشكاله ومؤسساته ، لهذا فهم يؤكدون على الخصائص المميّزة له بدلا من الاصرار على تعريفه .

وأهم هذه الخصائص أو الأبعاد أنه في جانب منه ، « تغيير اجتماعي يتيح فرص التعليم بعد الثانوي لمجموعات موجودة خارج نطاق التدريس النظامي التفرغي . وهو أيضا تغير في طرق التدريس حيث يستخدم طرق الاتصال الحديثة للتغلب على مشكلات البعد المكاني أو لتلبية حاجات الدراسة غير التفرغية . كما أنه كذلك تغير في الافتراضات التربوية حيث يعتمد على أساليب جديدة في تطوير المناهج وتعلم الطلاب وتقويمهم . ومجموع هذه العوامل الثلاثة يقودنا إلى الاعتقاد بأنه تجديد هام يقوم على أساس متين ستكون له آثار مستمرة وبعيدة المدى على نظم التعليم العالي . (٥٨ : ٩٠)

ويستخدم عدد من نظم التعليم المفتوح التلفزيون كأداة تعليمية إضافة إلى أسلوب التعليم بالمراسلة ، كما يجمع بعضها بين هذين الأسلوبين وأسلوب الإذاعة التعليمية . مثال ذلك ما تقوم به اليابان من خلال هيئة الإذاعة اليابانية التي بدأت ببث برامج تربوية للمدارس النظامية بالراديو منذ عام ١٩٣٥ وبالتلفزيون منذ بداية إنشاء شبكة البث التلفزيوني في عام ١٩٥٣ . ثم بدأت منذ عام ١٩٧٨ تدعم التعليم بالمراسلة ، ببرامج جامعية بالراديو والتلفزيون للذين لا يستطيعون التفرغ للدراسة (٦٣ : ١٧٨)

وقامت جامعة سيئول الوطنية عام ١٩٧٢ ـ في جمهورية كوريا ـ بتأسيس « الكلية المتوسطة للمراسلة بالهواء (ACJC) مستخدمة أسلوب التعليم بالمراسلة وبالراديو لتوفر أولا : الدراسة الجامعية لخريجي المرحلة الثانوية الذين لا يستطيعون الالتحاق بالجامعات ، وثانيا : برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وثالثا : برامج التربية الاجتماعية للكبار (٦٣ : ١٨٨)

وتقدم الباكستان مثلا آخر لتطبيق مفهوم الجامعة المفتوحة ، فجامعة العلامة إقبال أو « الجامعة الشعبية المفتوحة » ، التي تأسست عام ١٩٧٤ تعتبر أكثر المؤسسات تجديدا في أساليب التعليم مقارنة ، بالأساليب التقليدية . وتقدم الجامعة برامج في التعليم العالي عن طريق مختلف الأنشطة غير النظامية وتذاع تلك البرامج بواسطة الراديو والتلفزيون ، ويتم الاتصال بالمدرسين في مراكز الدراسة ، كما ترسل التعيينات مكتوبة وكذلك الرزم التعليمية الخاصة ببعض الدروس العملية . (٦٠ : ١٩)

وفي بولندا والاتحاد السوفيتي صممت دورات دراسية كاملة من أجل تعليم الكبار تُبث بالراديو والتليفزلون وتشتمل على موضوعات متنوعة مثل: الاقتصاد ، الشؤون العامة ، الفنون ، اللغات ، العلوم البيولوجية ، العلوم الاجتماعية ، والمهارات المنزلية .

وتضم هيئة الإذاعة البريطانية ال (BBC) في بنيتها التنظيمية ثمانية أقسام للإذاعة التربوية (٦٣ : ٢١٤) منها قسم التعليم المستمر بالراديو وقسم التعليم المستمر بالتلفزيون وقسم الجامعة المفتوحة ، وتعلن الهيئة عن تفاصيل برامجها التعليمية في المجلة الخاصة بالهيئة ، وذلك ثلاث مرات في العام في الأشهر : كانون ثاني/يناير ونيسان/أبريل وأيلول/سبتمبر . ومما يلفت النظر أنه حتى في بريطانيا وهي البلد المعروف برقي مستواه الثقافي العام ، هناك اعتقاد أكيد بأن أي برنامج يحمل عنوانا تربويا بحتا ، يعزف أغلبية الناس عن مشاهدتة (٦٣ : ٢٢٠) . ولهذا يحاول واضعو البرامج استخدام عناوين جذابة مثل Figure it out بدلا من « مبادىء الحساب » و « وخزانة الأطفال» عوضا عن « كيف تهيئين ملابس العائلة » .

وتعتبر الجامعة المفتوحة في بريطانيا التى افتتحت يوم ٣٠ ايلول /سبتمبر ١٩٦٩ ، أوضح الأمثلة القائمة على تطبيق أساليب متعددة في التعليم عن بعد (٥٨ : ١٥) . ومعروف أن تلك الجامعة تقدم برامج متنوعة في ميادين عديدة . مثل البرامج المخصصة للمعلمين والأطباء والباحثين الاجتماعيين والبرامج التي تتناول الصناعة والتكنولوجيا . الخ . .

كما تُستخدم « المقرارات متعددة الوسائل » في مشروعات بلدان أخرى متقدمة تكنولوجيا . من بين هذه المشروعات : مشروع ديف في ألمانيا الاتحادية ، وأوفر تايم في فرنسا ، وتيلايك في هولندا وترو في السويد ، ويونيد في أسبانيا (٥ : ١٨٥) . وتعطى إحدى الدراسات تفاصيل مفيدة عن تطبيق المنحى متعدد الوسائط من قبل « المعهد الرسمي للتعليم عن بعد في النرويج » الذي تأسس عام ١٩٧٧ . (٦٠ : ٢٦ - ٧)

٦ - ٣ - ٥ استخدام القمر الصناعي في نظم التعليم المفتوح :

إن أهم سبب وراء تحبيذ استخدام القمر الصناعي للأغراض التربوية ، هو أنه بمقدوره توفير خدمات واسعة الانتشار خاصة إلى المناطق الريفية ، بسرعة أكبر بكثير مما يمكن تقديمه بواسطة إقامة شبكة ميكروييف أرضية (٥٨ : ٤٨٣) . وعلى الرغم من ان تكاليف أي برنامج تربوي يستخدم القمر الصناعي قد تكون مرتفعة جدا من الناحية المطلقة ، فإن كلفة الطالب الواحد يمكن أن تصبح صغيرة جدا إذا كان عدد المستفيدين كبيراً جدا ، ذلك أن التكاليف الكبري تنحصر في كلفة المعدات وكلفة البرامج ، وتشغيل الشبكة .

وهذه أمثلة عن بعض التجارب القليلة الراهنة للاستخدام التربوي للأقمار الصناعية ، والتجارب التي نشير إليها تستخدم إما قمر وكالة الفضاء الأمريكية (ATS) أو قمر كندا (CTS) (٥٨ : ٤٨٦ - ٤٩٠) ومن المحتمل أن يقوم الاتحاد السوفيتي بتجارب مماثلة قريبا .

بدأت « جامعة هاواي » في عام ١٩٧١ باستخدام القمر (ATS —1) لنقل رسائل صوتية وفاكسيملي (صور الوثائق) بين مقرّيها في جزيرتي اوهو وهاواي اللتين تبعدان عن بعضهما بحوالي ٤٠٠ كيلو متر . ثم امتدت التجربة عام ١٩٧٢ لتشمل جزرا أخرى في المحيط الهادى وتوجد الآن عشر جزر مستفيدة من الشبكة تصل إلى نيوزيلندة . توجد

لدى بعض هذه الجزر اتصالات صوتية فقط على حين توجد لدى الأخرى قدرات على استقبال وإرسال إشارات تلفزيونية وطباعية . وقد تحققت أوجه استفادة متعددة من الشبكة بما في ذلك التبادل بين المكتبات والتشاور في الامور الطبية ، وإجراء مناقشات بين الطلبة ، وتدريب المعلمين ، والبحوث التعاونية .

وابتداء من أواخر الستينات ، أخذ « المعهد البرازيلي لبحث الفضاء » في دراسة الاستخدامات التي يمكن أن تحققها البرازيل للقمر الصناعي . وتوصل المعهد إلى أن حجم مشكلات التنمية في البرازيل تجعل من استخدام شبكة فضائية لتوزيع المعلومات أمرا يقدم إسهامات كبيرة في التربية والاتصالات . وبدأت المرحلة الأولى في ١٩٧٢ وغايتها اكتساب الخبرة بشأن الجوانب التقنية والتربوية للبث بالقمر الصناعي ، بالتعاون مع « جامعة ستانفورد » في الولايات المتحدة الامريكية واستخدام هذا البرنامج القمر الصناعي (ATS — 2) لبث الرسائل الصوتية وبرامج تلفزيونية . ويوفر العنصر الصوتى اتصالات ذات اتجاهين ويتيح التفاعل الحي أثناء المحاضرات والحلقات الدراسية . وتتضمن المرحلة الثانية استخدام القمر (ATS — 6) أما المرحلة الثالثة فتتضمن إنشاء البرازيل لشبكتها الفضائية الخاصة بها للاستخدامات التربوية وللاتصالات .

أما تجربة « الاسكا » باستخدام القمرين (ATS — 1 , ATS —6) فقد بدأت عام ١٩٧١ بثلاثة برامج هي : توفير الخدمات الطبية للقرى الست والعشرين الواقعة على مسافات متباعدة ، واستقبال البرامج الإذاعية القومية العامة من الولايات المتحدة جنوبي كندا ، وتقديم برامج تتضمن المواد الدراسية للمدارس القائمة في القرى . إضافة إلى ذلك شُجعت قرى الاسكا على استخدام الشبكة للاتصالات فيما بينها . ويتكون البرنامج التربوي من أربعة عناصر هي : مهارات اللغة الانكليزية للأطفال في مرحلة ماقبل الدراسة وفي المدرسة الابتدائية ، والتعليم الأولي ، والتربية الصحية ، وتدريب المعلمين اثناء الخدمة . ولدى معلمي التلفزيون اتصالات صوتية مزدوجة مع الصفوف الدراسية . ويتسلم معلمو الصفوف أدلة تتضمن مرامي وأهداف البرنامج ووصف محتوى البرامج وأدلة شرح الدروس ، ومقترحات للأنشطة التعليمية .

وفي مطلع عام ١٩٧١ حصل « اتحاد ولايات جبال روكي » في الغرب الأمريكي على منحة من وزارة الصحة والتعليم والرعاية الاجتماعية لإعداد خطة تفصيلية للقيام بتجربة تعليمية باستخدام القمر الصناعي (ATS — 6) وبدأت التجربة فعلا وكان التعليم موجها إلى طلاب المدارس الثانوية وأكد على ثلاثة مجالات هي : نشر المعلومات حول المهن ، أساليب التقويم الذاتي ، التعليم حول كيفية اتخاذ القرارات بشأن اختيار المهن .

وعقدت « الهند » في عام ١٩٦٩ اتفاقا مع وكالة الفضاء الأمريكية لإجراء تجربة لنقل برامج تربوية باستخدام القمر (ATS — 6) وكانت التجربة لمدة سنة فقط وهدفها اكتساب الخبرة فيما يتعلق بالجوانب الفنية والتقنية والتربوية للبث بالقمر الصناعي . وقد بدأت التجربة فعلا في آب ١٩٧٥ وبث بواسطة القمر الصناعي برامج تعليمية في مجالات منها تخطيط العائلة والزراعة والري وتدريب المعلمين . كما تضمن البرنامج دروسا في مواد مختلفة للأطفال ، وكانت برامج الأطفال تبث نهارا وبرامج الكبار مساء . (٦٣ : ١٩٨)

وتخرج إحدى الدراسات الهامة عن استخدام الأقمار الصناعية لأغراض تربوية بنتيجة مفادها انه من الصعب حاليا إصدار أحكام نهائية بشأن هذه القضية نظرا لأن التجارب فى هذا المجال مازالت محدودة وأن المشكلات المعقدة المصاحبة للإجراءات الفنية والإدارية والمالية والمطلوبة لم تدرس بعد دراسة كافية . لهذا تنصح الدراسة بترك النقاش مفتوحا والانتظار بعض الوقت ، وإلا فإن التسرع بالأحكام قد يضيف تعقيدات جديدة للموضوع . (٥٨ : ٤٩٥)

تجارب البلاد العربية في التعليم عن بعد :

لاتزال تجارب البلاد العربية في مجال استخدام أساليب التعليم عن بعد محدودة ، فقد أُستخدِم أسلوب التعليم بالمراسلة في ثلاثة أقطار هي : مصر والسودان ، وعلى نطاق أوسع قليلا في الجزائر . كما استخدمت الصحافة لأغراض تعليمية في تونس حيث يُستعان بالصحف والمجلات إضافة إلى صحف الحائط والملصقات والنشرات والكتيبات في برامج محو الأمية الوظيفي وتنمية المجتمع وحملات الثقافة الجماهيرية ، وأهمها جريدة زراعية (الأمة) ، ومجلة زراعية (تونس الخضراء) ، وجريدة (اقرأ) ، ومجلة (التربية الاجتماعية) وكل من هاتين الأخيرتين موجه للدارسين في مرحلة المتابعة(٦٢) . ومن البلدان العربية الأخرى التي تستخدم الصحف والمجلات لأغراض محو الأمية والتنمية الريفية ولأغراض تربوية اخرى : العراق (المستقبل والمعرفة) ، والسودان (الكبار) والمغرب (منار المغرب) ومصر (التعاون الزراعي) واليمن الديمقراطية (صحيفة العمال) .

أما الراديو فيجري استخدامه في برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مصر حيث بدأ منذ عام ١٩٦٨ بتنفيذ مشروع محو الأمية عن طريق الراديو . وإضافة إلى البرامج التعليمية التي تبثها محطات الإرسال الرئيسية ، أنشئت شبكة محلية تتكون من ست محطات بث فرعية منتشرة في أنحاء البلاد تستهدف برامجها تطوير المجتمعات المحلية .(٦٤) ويوجد حاليا برامج في محو الأمية والتعليم المستمر في السودان والعراق وليبيا والصومال . ويقتصر استخدام التلفزيون لمثل هذه الأغراض على قطرين عربيين هما العراق ومصر (٦٤) . وهناك برامج تلفزيونية في عدة أقطار عربية في مجالات الإرشاد الزراعي ، والثقافة العمالية ، والمرأة ، والتوعية الصحية ، والثقافة الجماهيرية العلمية والسياسية والاجتماعية ، والتدريب على بعض المهارات ، وتنمية الذوق الأدبي والفني ، ولكن معظم هذه البرامج يدخل في نطاق التعليم العرضي ، وليس التعليم غير النظامي .

يبقى موضوع القمر الصناعي والاستفادة من إمكاناته في التنمية التربوية في الوطن العربي . فقد تم إطلاق القمر الصناعي العربي الأول (عربسات) في ٢٨ شباط/فبراير ١٩٨٥ ، ثم أطلق القمر الصناعي العربي الثاني (عربسات ٢) في ١٨ حزيران/يونيو ١٩٨٥ ، ويعمل هذا القمر في الوقت الراهن كقمر أصيل بينما يعمل الأول كقمر احتياط . (٦٥) لقد كان إطلاق عربسات حدثا تاريخيا كبيرا في حياة العرب المعاصرة إلا أن استغلال الأقطار العربية لإمكاناته لايزال بعيدا عن مستوى الطموح . فعندما عقدت « ندوة القمر الصناعي العربي وآفاق تنمية الثقافة القومية » في أوائل عام ١٩٨٦ لاحظ الخبراء المشاركون في الندوة « أن عدم التوظيف الأمثل لإمكانات القمر في مجال الثقافة القومية يمثل هدراً ينبغي تلافيه في أسرع وقت ممكن ، خصوصا مع الإدراك أنه قد مضى أكثر من عام على وضع القمر

في مداره ، وأن ما تبقى من عمره الافتراضي قد لا يتجاوز ستاً أو سبعاً من السنوات . هذا فضلا عن أن البرامج المحدودة التي تم بثها ، رغم الجهود المقدرة التي بذلت فيها ، ما تزال دون الطموحات والامكانات التي يمكن أن تفيد بها التقنية العملاقة » (٦٥ : ٩٠) هذا وقد أكدت تلك الندوة في توصياتها على استخدام القمر الصناعي العربي في التعليم غير النظامي وذلك بمطالبتها بأن تعطي برامج الثقافة القومية ذات الصلة بقضايا التربية وتعليم الكبار أولوية ضمن البرامج الأخري المقرر بثها عن طريق هذا الوسط الاتصالي الهام .

ومما تجدر الاشارة اليه أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن طريق الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وبالتعاون مع الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي ومؤسسة الانتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي ، قد أعدت برنامجا تلفزيـونيا عـربيا مـوحدا لمحـو الأمية بـاسم « آن الأوان » ، هو الأول من نوعه ، ليبث بواسطة عربسات . ويهدف البرنامج الى المساهمة في تعزيز الجهود الرامية لمحو الأمية بين المواطنين في إطار مبادىء استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية . ويتكون البرنامج من ٤٥ حلقة مدة كل منها ٢٧ دقيقة . ويراعى في تركيب الحلقة أن تصاغ في خط درامي وأن تعالج واحدة من المشكلات الأساسية في المجتمع العربي . وتدور أحداث الحلقات بين حي شعبي في مدينة عربية كبيرة ؛ وقرية تعيش على الزراعة وتربية الحيوان ، وبلدة تقع على شاطىء البحر ؛ وبيئة صحراوية يعيش أهلها على الرعى والتنقل . ومن المتوقع أن يبدأ بث البرنامج في بداية عام ١٩٨٩ إذا تم إنجاز ما تبقى من إجراءات بشأنه وفقا للخطة الزمنية المقررة .

ومما يبعث على الارتياح والتفاؤ ل أن هناك محاولات جادة لانشاء جامعات عربية مفتوحة . أول هذه المحاولات وأقدمها مشروع « جامعة القدس المفتوحة » الذي تقوم به منظمة التحرير الفلسطينية ، والذى بدأ التفكير فيه منذ عام ١٩٧٥ حينما ظهرت الحاجة الماسة لتوفير فرص التعليم العالى والجامعي لأبناء الشعب العربي الفلسطيني . وقد قامت المنظمة بعدد من الدراسات بشأن هذه الجامعة يشارك فيها الصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي ومنظمة اليونسكو . وتم تحديد البرامج السته الـرئيسية التي ستقـدمها الجـامعة [٦٦] وهي : بـرنامـج التكنولـوجيا للعلوم التطبيقية ، برنامج الأرض والتنمية الريفية ، برنامج البيت والتنمية الأسرية ، برنامج التربية والتدريب أثناء الخدمة ، وبرنامج الإدارة ، وبرنامج التعليم المستمر .

وقد أوضح رئيس جامعة القدس المفتوحة في الجلسة الختامية لندوة « التعليم عن بعد » التي نظمها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع الجامعة ، أن هناك « مقررات تأسيسية » بالإضافة إلى هذه البرامج . من هذه المقررات ، مقرر التفكير المنهجي ، ومقرر الحضارة العربية الإسلامية ، ومقرر التحديات المعاصرة ، ومقرر تعليم الطالب كيف يتعلم بنفسه . (٦٦ : ٦) وفي الجلسة نفسها أعلن رئيس جامعة القدس المفتوحة أن الجامعة ستبدأ بالتدريس في الشهر العاشر من عام ١٩٨٨ .

والمشروع الثاني هو مشروع « الجامعة العربية المفتوحة » حيث وافق المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته غير العادية المنعقدة في الخرطوم ١٩٧٨ ، على مشروع تقدم به الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار

يقتضي تكوين لجنة خبراء لدراسة إمكانية قيام جامعة شعبية مفتوحة في الوطن العربي . ثم نظم الجهاز في أواخر عام ١٩٧٩ « ندوة خبراء لدراسة إمكانية قيام الجامعة العربية المفتوحة » (٦٧) . وقد أوصت الندوة بأن تحظى الأهداف التالية للجامعة المقترحة ، إلى جانب أهداف محددة أخرى ، بأولوية خاصة : (٦٧ : ٢٥)

- تلبية حاجات الوطن العربي من المؤهلين في مستويات التخصص المتنوعة .

- توفير الفرص لقبول الطلاب دون التقيد بشروط الشهادة أو العمر أو الجنس أو أي قيد آخر بالنسبة للمواطن العربي حين تكون لديه القدرة على متابعة الدراسة .

- إعداد القيادات اللازمة في مشاريع محو الأمية وتعليم الكبار .

- توفير فرص التعليم المستمر لمواطنين تجاوزوا مستوى الأمية الأبجدية .

- توفير فرص الدراسة والتدريب التي لا تنتهي بالضرورة إلى شهادة جامعية .

ولا تتوفر لدينا معلومات عما تم إنجازه من خطوات لاحقة في سبيل تنفيذ هذا المشروع الحيوي الكبير .

أما بخصوص المحاولة الثالثة ، فقد لفتت انتباهنا إشارة وردت في النشرة الشهرية لمنتدى الفكر العربي في عمّان - العدد (٢٥) تشرين أول / اكتوبر ١٩٨٧ - ، مفادها أن المنتدى سيشارك مع مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية بتنظيم ندوة في عام ١٩٨٩ حول « الجامعة المفتوحة في مصر » .

خامسا : لمحة عامة عن الواقع الراهن للتعليم غير النظامي :

أما وقد استعرضنا هذه الفرشة الواسعة من برامج وأنماط التعليم غير النظامي بما تستهدفه من فئات متفاوتة ، وما تسعى إلى تأديته من وظائف متنوعة ، وما تتمثل فيه من أشكال إدارية وصيغ مؤسسية مختلفة ، وما تستخدمه من أساليب تعليمية متعددة . هذه البرامج المنتشرة في أقطار عديدة من أرجاء العالم والتي اضطررنا لتغطية أمثلة كافية عنها وتوثيقها ، إلى اللجوء إلى عدد كبير نسبيا من المصادر ، نظرا لعدم توافر مراجع حديثة موحدة ومكثفة تتضمن توصيفا وافيا لكل ما يتواجد من أنماط التعليم غير النظامي في عالمنا اليوم .

بعد هذا ، لابد لنا أن نتساءل كيف تبدو صورة برامج وأنشطة التعليم غير النظامية في واقعها الحالي ، وهل تتناسب مستوياتها ونوعياتها مع ما يحظى به هذا التعليم من اهتمام على المستوى النظري من جهة ، ومع سعة نطاق انتشاره من جهة ثانية .

أول ما يصدمنا عند النظر في هذا الأمر هو المفارقة بين الفكر والممارسة ، فالاتفاق على أن التعليم غير النظامي صيغة تربوية ملائمة من حيث وفائها بالحاجات التربوية واستجابتها الفورية لتلك الحاجات ، ومن حيث فوائدها

الاقتصادية والسياسية لفئات متعددة ـ خاصة الفئات المحرومة ـ في المجتمع ، ومن حيث قدرتها على ترجمة مبدأ التربية مدى الحياة إلى واقع فعلي ، هذا الاتفاق لم ينجح في إلغاء الهوة الكبيرة بين الأقوال والأفعال . بين السياسات التي يصرح بها المسؤولون عن التربية والتعليم والخطوات التي تتخذها بلدانهم لتنفيذ هذه السياسات ، بين الخطط المنهجية التي يضعها المفكرون والمخططون التربويون للتعليم غير النظامي وتطبيقها الفعلي في الميدان .

فمنذ مؤتمر طوكيو العالمي لتعليم الكبار (١٩٧٢) لفت مدير عام اليونسكو الأنظار لهذه المفارقة أثناء المناقشات الختامية للمؤتمر بقوله « حين يقارن المرء المناقشات التي انتهت لتوها هنا والمناقشات التي جرت في مؤتمرات سابقة من ذات الطبيعة ، يجد أن التقدم في الأفكار باهر . . إلا أنني أود هنا أن أعترف بشيء : أنه أحيانا تساورني الحيرة حول ما إذا كان من الممكن حقيقةً استيعاب مثل هذه الأفكار الجديدة . . ولو كان هذا الاستيعاب قد تم بصورة واقعية تماثل السرعة التي ظهر بها على مستوى الكلام ، لكنّا الآن نشهد تغيرات في مجتمعاتنا وهي تغيرات يجد المرء نفسه مضطرا إلى الاعتراف بأنها لم تحدث بنفس السرعة »[٥: ٣١٩]

وبعد مرور أكثر من عشر سنوات على ذلك التاريخ ، يبدي عدد من الخبراء في اجتماع دولي أسفهم لأن مضامين مبدأ التربية المستمرة لا تنعكس في القرارات ولا في الخطط التربوية بالمستوى المطلوب ، رغم أن هذا المبدأ أصبح قضية محورية في الحوار المعاصر حول التربية .[٢٣: ٢٥] بل هناك من يحذر بأننا في هذا المجال ، نشهد عودة إلى الوراء .[٥٧]

وقد تمثلت هذه المفارقة بين الفكر والتطبيق أول ما تمثلت بضآلة الاعتمادات المخصصة للتعليم غير النظامي على الصعيد الوطني كما أن المعونات الدولية والثنائية في هذا الميدان غير كافية . فهناك شكوى عامة عالميا.[١، ٥: ٣] وعربيا[٧: ٣٨، ١١] من شحة الموارد المتوافرة لهذا التعليم ، الأمر الذي ترتب عليه عدد من الآثار السلبية . من هذه الآثار سوء التوزيع الجغرافي لغرض التعليم غير النظامي بحيث تبقى المناطق الريفية والنائية الأقل حظا في الحصول على هذه الفرص . ومنها صعوبة توفير مبانٍ خاصة مما يجعل معظم برامج التعليم غير النظامي تقدم في مبان « مستعارة » غير ملائمة في أغلب الحالات . ومنها أيضا عدم وجود خدمات توجيه وخدمات استشارية بصورة كافية[٥: ٥٠، ١٠٨، ١٣١]

والأهم والأخطر من كل ما تقدم أن عدم توفير الدعم المالي المناسب للتعليم غير النظامي تسبب في إيجاد أكبر عائق يحول دون تحسين برامج هذا التعليم ورفع مستواه ، وهو افتقاره إلى العاملين المؤهلين المتفرغين ـ خاصة المعلمين ـ الكافين للاضطلاع بالأعباء المتعددة من تعليمية وفنية وإدارية وتوجيهية ، التي يتطلبها هذا التعليم . فقلة المكافآت الشهرية لا تشجع حتى العاملين غير المتفرغين في الاستمرار فيه[٧: ١٥] . وعدم توافر المعلمين المؤهلين يؤدي في الغالب إلى اتباع الأساليب التقليدية في التعليم وفي التقويم دون تغيير يذكر .

ومن المظاهر السلبية الأخرى التي يعاني منها التعليم غير النظامي ضعف التنسيق ـ بل وانعدامه أحيانا ـ بين أنشطته وبرامجه المتعددة . وهذا ناتج أساسا بسبب تعدد وتنوع الإدارات والهيئات والمؤسسات التي تتعهد هذا التعليم . فعندما تترك « كل مؤسسة تعمل على هواها (كما هو حاصل في الأغلب الأعم) ، فإن المبادرات التي تُتخذ لصالح السكان لا تكون موجهة نحو هدف محدد . وبذلك تنفق موارد أكثر لنتيجة أقل »[١: ٥٢]

ويكمن وراء كل هذه السلبيات حقيقة أن الجهات المعنية نفسها لاتمنح التعليم « بميقات مخفّض » والتعليم عن بعد « القيمة عينها » الممنوحة للتعليم التقليدي ، كما أن « تسعير شهادات » التعليم غير النظامي في سوق العمل يتم وفق مستويات أدنى من تلك التي تُسعر بموجبها شهادات التعليم النظامي

وتتماثل ملامح واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي مع الصورة العامة لهذا التعليم على الساحة العالمية ، فيجمل أحد الخبراء العرب في هذا الميدان هذه الملامح بقوله « . . أن معظم مشاكل هذا النوع من التعليم ناجمة عن النظرة الهامشية فهو لا يكاد يكون تعليما بالمعنى المتعارف عليه ، خاصة في تسعير شهاداته في سوق العمل مما يجعل الاقبال عليه ضعيفا ، أضف إلى ذلك ما يعانيه من شحة في الموارد ، وضمور في خبرات القائمين على أمره وابتعاده عن الأساليب الحديثة في التعليم »(١١:١٣٩)

سادسا : اتجاهات تطوير التعليم غير النظامي :

في هذا القسم الأخير من الدراسة لا يتسع المجال لوضع مقترحات تفصيلية بشأن تحسين وتجديد التعليم غير النظامي ، وإنما نكتفي بذكر بعض الاتجاهات الرئيسية التي يبدو أن هناك اتفاقا عاما على أن العمل على هديها يؤدي بهذا التعليم إلى وضع أفضل ، ونلخص فيما يلي أهم هذه الاتجاهات باعتبارها نقاط انطلاق في السعى لتطوير التعليم غير النظامي :

١ ـ النظر في تطوير التعليم غير النظامي في إطار التطوير الشامل للتنمية التربوية ككل ، وبهذا تصبح سياسة هذا التعليم وخططه جزءا لا يتجزأ من السياسة التربوية والخطط التربوية العامة . على اعتبار أن التربية كل متكامل يشمل التعليم النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم اللانظامي والتعليم العرضي ، في إطار التعليم المستمر . وأن هذه النظرة الشمولية للنظام التربوي العام تستند بدورها إلى النظرة الكلية للحياة بكل ميادينها ، وللتنمية بكل أبعادها : اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية . من هنا فإن تخطيط التربية ينطلق من تخطيط التنمية الشاملة . هذا الاتجاه الشمولي المفروض فيه أن يهيء المناخ والظروف المناسبة لتحقيق الأمور الهامة التالية :

١ ـ ١ ـ إنشاء قسم أو دائرة خاصة بالتعليم غير النظامي في الهياكل الإدارية لوزارات التربية ووزارات التعليم العالي على نفس مستوى الأقسام أو الدوائر المعنية بالتعليم النظامي .

١ ـ ٢ ـ وضع خرائط تربوية تتضمن تشخيصا دقيقا للحاجات التعليمية في المدن وفي الأرياف وفي البوادي ، كما يتضمن مسحا شاملا للطاقات والامكانات والموارد التي يمكن استخدامها لتيسير التعليم ـ بكل أشكاله ـ وتسييره وتطويره . وقد أصبحت الخريطة التربوية أسلوبا هاما من أساليب التخطيط التربوي الحديثة على المستوى الوطني وعلى المستوى المحلي ، على أساس أن تشخيص الواقع بدقة هو الخطوة الأولى في سبيل الإصلاح القويم .

١ ـ ٣ ـ التنسيق بين كافة الأفراد والجهات المعنية بالتربية في الأسرة وفي المدرسة وفي المسجد وفي المنتدى وفي المركز الاجتماعي ، الخ . قوميا ومحليا ، واشتراك الجميع باتخاذ القرارات الهامة ، وبهذا يتحقق مبدأ ديمقراطي أساسي .

١ ـ ٤ ـ تعزيز المشاركة الفعّالة في التربية ـ للصغار والكبار ـ من قبل الجميع ولأجل الجميع (المجتمع المعلم والمتعلم) ، وبهذا يتحقق مبدأ التعاون والتضامن . وفي هذا الصدد يقترح أحد النقاد العنيفين للمدرسة التقليدية إلغاء المدرسة وقيام النظام التربوي على « شبكات اتصال »(٢٥ : ١٥٦) يقوم كل من لديه ما يستطيع تعليمه للآخرين وكل من يرغب في تلقي العلم ، بالاتصال ببعضهم البعض عن طريق وسائط الاتصال المتنوعة والمتطورة باستمرار .

١ ـ ٥ ـ توزيع الموارد البشرية والمالية والمادية توزيعا عادلا بين أنواع التعليم ـ النظامي وغير النظامي والعرضي ـ وفقا للحاجات التعليمية والحاجات الأساسية المرتبطة بها ، وبهذا تتحقق العدالة .

١ ـ ٦ ـ إصدار التشريعات التي تنظم كيفية توفير فرص متكافئة في التعلم والتعليم لجميع الناس وفقا لحاجاتهم ورغباتهم وظروفهم وتوفر التسهيلات والحوافز اللازمة لانتقال المتعلمين بين العمل والدراسة على فترات متعاقبة أو بالجمع بينهما على أساس التفرغ الجزئي أو غير ذلك من صيغ مرنة قابلة للتكيف مع ظروف الأفراد الشخصية والمهنية . مع اتخاذ ما يلزم لإعطاء الحق بأخذ إجازات بأجر لغرض الدراسة واحتساب الدراسة الإضافية لغرض الترقية المهنية وما إلى ذلك من حوافز ، وبهذا تتحقق المساواة .

١ ـ ٧ ـ الاستعانة بجميع وسائط الاتصال الجماهيري من صحافة وإذاعة وتلفزيون لتوعية المجتمع بأهمية التعليم غير النظامي وما يصاحبه من محفزات ، وللتعريف بالفرص التعليمية المتاحة سواء في التعليم النظامي أو غير النظامي ، إذ لابد من تقديم هذه المعلومات بصورة منتظمة ومستمرة ، على أن يساعد أجهزة الإعلام في هذه المهمة مكاتب استشارية تتوزع في أرجاء البلاد وتتخذ من المدارس أو الجامعات أو المساجد أو المنتديات أو ما يماثلها من مؤسسات عامة ، مقرات لها .

٢ ـ تهيئة القيادات العلمية والفنية الرفيعة للتعليم غير النظامي في اختصاصات عليا كالتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم وتقويم المناهج وتكنولوجيا التربية . وإعداد كوادر مؤهلة لهذا التعليم من معلمين وإداريين وموجهين على مستويات لا تقل عن تلك التي يُعد بموجبها العاملون في التعليم النظامي .

٣ ـ إدخال المفاهيم والاتجاهات الحديثة في التنمية والتربية في مناهج إعداد وتدريب العاملين في التربية على كل المستويات ـ مثل مفهوم التنمية الشاملة المستقلة ، والتربية مدى الحياة ، وتعليم الكبار ، والتعليم الأساسي المتكامل ، والمجتمع المعلم والمتعلم ، وتكنولوجيا التربية . . الخ .

٤ ـ تحقيق المساواة في النظر إلى التعليم النظامي والتعليم غير النظامي وفي تقييم كل ما يتعلق بهما من مؤهلات وشهادات ومكافآت . فالمسألة عند مقارنة التعليم غير النظامي بالتعليم النظامي هي مسألة « اعتبار » بالدرجة الأولى ، ومتى ما ساوى المجتمع بنظرة الاحترام المطلوبة لكليهما ، تشجع الناس على الإقبال على التعليم غير النظامي والاستفادة من مجالاته المتنوعة الواسعة . وقد استطاعت الصين تحقيق ذلك فعلا في تعليم الراغبين في الاستمرار في التعلم وتحسين

كفاءاتهم ، حيث يتابعون الدراسة « في مؤسسات التعليم العالي العادية أو الجامعات التلفزيونية أو جامعات العمال . وحين ينهون دراستهم وينجحون في امتحاناتهم ، يمنحون شهادة ، ويصار إلى الاعتراف بملفهم من قبل الدولة . وتلحظ النصوص الرسمية أيضا أن يكون لملفات خريجي الجامعات التلفزيونية وجامعات العمال قيمة مساوية لقيمة ملفات الخريجين من مؤسسات التعليم العالي العادية ، في ما يتعلق بالاستخدام ، والترقية والأجر »[٧٠:٤٣] ، وكذلك فعلت كل من كوبا وتنزانيا .[٤]

٥ ـ تشجيع البحوث في ميدان التعليم غير النظامي مع التأكيد على البحوث التطبيقية التي تكتسب قيمتها الحقيقية من ارتباطها بمشكلات واقع هذا التعليم وسعيها لإيجاد حلول عملية ملائمة لها وبالأخذ بالأسلوب العلمي نعزز ثقتنا بالعقل البشري واعتماده في الحياة . أما المجالات التي يمكن أن تجري فيها هذه البحوث فواسعة جدا ، منها مثلا : دراسة طبيعة وخصائص الفئات المستهدفة في هذا التعليم وتأثير مختلف الحوافز ـ مادية ومعنوية ـ في تشجيعها على مواصلة التعليم ، ومنها تصميم وتنفيذ وتقويم المناهج الدراسية المتنوعة ، وإجراء تجارب على أساليب التعلم والتعليم المختلفة لتقييمها في ضوء نتائجها الفعلية ، ومنها أيضا إجراء دراسات مقارنة عن تجارب الدول الأخرى في هذا الميدان للاستفادة مما هو ملائم منها . الخ ، وبهذا يتحقق مبدأ الانفتاح العلمي مع الثقافات الأخرى .

٦ ـ التكامل بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي ، هذا الاتجاه ينبثق عن مبدأ الشمول الذي تحدثنا عنه في النقطة الأولى في أعلاه ـ غير أن الاهتمام البالغ الذي حظي به هذا الاتجاه خلال عقد الثمانيات ، جعلنا نفرد له نقطة مستقله . فقد قامت من أجله دراسات على المستوى الدولي .[٤،١٥،٤٦،٤٧] وعلى المستوى العربي[٦٨] ، وعقدت ندوات جرى فيها حوار حول هذه القضية الهامة دوليا[٢٣] وعربيا[٧،٣٤،٦٩] . يضاف إلى ذلك أن البيان الصادر عن « مؤتمر أبو ظبي » (١٩٧٧) دعا الدول العربية إلى :[١٨:٢٦]

« انتهاج سياسة من شأنها إقامة نظم تعليمية ملائمة كاملة ومتكاملة مع الاستعانة بموارد التعليم النظامي وموارد التعليم غير النظامي معا في إطار ديمقراطية التعليم والتربية المستديمة » .

كما أوصى مؤتمر وزراء التربية في هراري (١٩٨٢) الدول الإفريقية الأعضاء :[١٧:٢٧] « أن تعمل . . على وضع تخطيط للتربية يتيح تنسيقا أفضل بين التعليم المدرسي ومختلف أشكال التعليم خارج المدرسة بطريقة تكفل الاستخدام الرشيد للموارد البشرية والمادية المتاحة » .

وأيد المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار (١٩٨٥) هذا الاتجاه حيث أوصى السلطات المعنية في الدول الأعضاء :[١٦:٥١]

« أن تنظر بصفة خاصة في سن التشريعات اللازمة لتيسير مزيد من التنسيق بين القطاعين بغية فتح القنوات بين التعليم النظامي وغير النظامي ليتمكن الأفراد من الانتقال بينهما بدون أية عوائق غير ضرورية ، ولتعزيز الاعتراف الفعلي بالشهادات التي تمنح في التعليم غير النظامي » .

هذا وقد جعلت استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية « تحقيق التكامل بين التعليم المدرسي وغير المدرسي » أحد مبادئها العشرة الأساسية .(١٦:١٩)

إن الحديث عن أية قضية اجتماعية ، إنسانية ، مصيرية ، حديث يتصل بتفضيلات قيمية معينة . من هنا ، فإن الحديث عن التعليم في الوطن العربي ، أي تعليم نظامي أو غير نظامي أو سواهما ، لابد أن يؤدي بنا في نهاية المطاف إلى تساؤل كبير : كيف يستطيع العرب على مستوى القيادات ، وعلى مستوى القواعد ، وفي أوساط المثقفين تربويين وغير تربويين ، أن يتعاونوا على إقامة نظام تربوي عربي عام موحد ، على أسس من قيم ومبادىء الإسلام كنموذج حضاري(٦٨) . تلك الأسس التي تكرم الإنسان وتحترم حريته ، وتؤمن بالحق وبأعمال العقل ، وتحكم بالعدل والمساواة ، وتدعو إلى إتقان العمل وتدعيم التكافل الاجتماعي ، وتأخذ بالشورى وتعزيز السلام . فيحققوا بذلك تجربة فريدة تعود بالخير عليهم ، كما يفيد منها الآخرون ، ويستفيدوا هم في الوقت نفسه ، من تجارب الأمم الأخرى وخبراتها ، أخذا بمبدأ التبادل الحضاري تأثرا وتأثيرا ، أخذا وعطاءً .

* * *

مراجع الدراسة

(١) هاربنز س . بولا « آفاق التعليم غير النظامي » في اليونسكو ، مستقبل التربية ، مجلة دورية للتربية ، العدد الاول ١٩٨٣ ، تصدر عن : مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة . (ص ص : ٤٣ ـ ٥٤)

(٢) — Evans, David R. "The Planning of Nonformal Education," Fundamentals of Education Planning 30, UNESCO, IIEP, Paris 1981.

(٣) — Coombs, Phillip H. "Nonformal Education: Myth Realities, and Opportunities," Comparative Education Review 20:3 1976. p. 281-293.

(٤) — Kjell Rubenson "Interaction between Formal and Non-Formal Education"Paris Conference, Paris: 1982

(٥) جون لو ، « تعليم الكبار ـ منظور عالمي » ، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي ، سرس الليان : ١٩٧٨ .

(٦) فرنسيسكو سويت مورالس ، « جوانب تمويل التعليم غير النظامي » في اليونسكو ، مستقبل التربية (انظر المرجع (١) في اعلاه للتفاصيل) (ص ص : ٥٥ ـ ٦٢)

(٧) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (يونداباس) ، « الحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط المنسق لتطوير التعليم النظامي وغير النظامي في المنطقة العربية » ، وثيقة العمل الرئيسية ، القاهرة : ٢٢ ـ ٢٧ سبتمبر/ أيلول/ ١٩٨٤ .

(٨) — Coombs Philip H. et al., "New Paths to Learning for Rural Children and Youth," Essex, Connecticut International Council for Eduction Development, 1973, pp. 9-13.

(٩) — Mondiale Banque, "Education, Politique Sectorielle," Washington, D.C., Banque Mondiale, 1980. p. 17

(١٠) اليونسكو : مركز سرس الليان : مجلة آراء ، العددان الأول والثاني السنة السابعة ١٩٧٧ . (ص ص ١٠٩ ـ ١٣٨) .

(١١) هاشم أبو زيد الصافي « واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي » ، في تعليم الجماهير ، مجلة يصدرها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، العدد (٢٥) مارس/ اذار السنة الحادية عشرة ١٩٨٤ ، (ص ص : ١٢٥ ـ ١٤١)

(١٢) ليراسر ينيفاسن ، « التعليم غير النظامي » ترجمة محمد عزت عبدالموجود وآخرون ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار . ١٩٨٤ .

(١٣) — Freiri Paulo, "Pedagogy of the Oppressed," Seabury Press, New York, 1979 1970.

(١٤) روي بروسر ، « تعليم الكبار في البلدان النامية » ترجمة ابراهيم مهدي الشلبي ، ومراجعة احمد حقي الحلي ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، بغداد : ١٩٨٠ .

(١٥) — UNESCO, "Planning and Management of the Integrated Development of Formal and Non-Formal Education: A Review of the Possibilities and Difficulties." by: Wyn Country and Gerhard Kutch, S. 55, ED-78-WS-73.

(١٦) اليونسكو ، « المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار » ، باريس : ١٩ ـ ٢٩ مارس/ اذار ١٩٨٥ التقرير النهائي .

(١٧) اليونسكو ، « مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول الافريقية الأعضاء ، تنظمه اليونسكو بالتعاون مع اللجنة الاقتصادية لافريقيا ومنظمة الوحدة الافريقية ، هاراري : ٢٨ يونيو/ حزيران ـ ٣ يوليو/ تموز ١٩٨٢ ، التقرير النهائي .

(١٨) اليونسكو ، « مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية » ، نظمته اليونسكو بالتعاون مع اليسكو ، ابو ظبي ، الامارات العربية المتحدة : ٧ ـ ١٤ نوفمبر/ تشرين الثاني ١٩٧٧ . تقرير نهائي .

(١٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم « استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية » ، تونس : ١٩٨٧ .

(٢٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، « اللقاء العربي من أجل السعي لإنشاء الاتحاد العربي لتعليم الكبار » بغداد : من ٢٤ إلى ٢٧ تشرين الأول (اكتوبر) ١٩٨١ .

(٢١) — Toffler Alvin, "Future Shock," 27 Printing, 1974, A Bantam Export Edition.

(٢٢) مركز دراسات الوحدة العربية ، جامعة الأمم المتحدة : مشروع المستقبلات العربية البديلة ، منتدى العالم الثالث : مكتب الشرق الأوسط ، « صور المستقبل العربي » إعداد إبراهيم سعد الدين وآخرون ، الطبعة الثانية ، بيروت ، كانون الثاني ،/ يناير ، ١٩٨٥ .

(٢٣) — UNESCO., "International Meeting of Experts on the Implementation of Lifelong Education Principles in Member States: Statement and Prospects." Hamburg, UIE, 2-6 May, 1983.

(٢٤) — Faure Edgar, "Learning to Be: The World Eduction Today and Tomorroz.," UNESCO, Paris, 1972.

(٢٥) — Illich, Ivan; et. al. After Deschooling What? Edited by Alan Garther, Collin Greer and Frank Riessman. Perennial Library, 1973.

(٢٦) منظمة الأمم التحدة للتربية والعلم والثقافة «الخطة متوسطة الأجل الثانية (١٩٨٤ ـ ١٩٨٩)» وثيقة ٤ د/أ ٤ المعتمدة، باريس: ١٩٨٣.

(٢٧) محمد أحمد الغنام «تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨١ ـ ٢٠٠٠» في مجلة التربية الجديدة، العدد الحادي والعشرون ـ عدد خاص ـ أيلول/ سبتمبر ـ كانون أول ١٩٨٠.

(٢٨) — Coombs Philip H., The World Educational Crisis: System Analysis; Oxford University Press, New York: 1968.

(٢٩) اليونسكو، المؤتمر العام، الدورة الرابعة والعشرون، باريس ١٩٨٧ «تقرير المدير العام عن مشروع برنامج العام الدولي لمحو الأمية وتقرير عن نتائج الأعمال المنجزة لإعداده». الوثيقة ٢٤م/ ٦٧ في ٣٠/ ٩/ ١٩٨٧.

(٣٠) جون رايان، «بعض المشكلات الأساسية في محو الأمية» في «مستقبليات» مجلة التربية الفصلية لليونسكو، العدد (٥٥) باريس: ١٩٨٥. (ص ص ٤٠٩ ـ ٤١٦).

(٣١) اليونسكو، الوثيقة المرقمة (تربية) ٨٥/ مؤتمر ٢١٠/ كول (قسم الترجمة والمؤتمرات) ٤.

(٣٢) سيرج واغنر «الأمية ومحو الأمية في كندا» في «مستقبليات»، اليونسكو العدد (٥٥)، باريس: ١٩٨٥ (ص ص: ٤٤٣ ـ ٤٥٥).

(٣٣) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية «اجتماع كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية» عمان/ الأردن: ٢٢ ـ١٦ حزيران/ يونيو ١٩٨٧، التقرير الختامي.

(٣٤) اليونسكو: «البرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو الأمية في الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠» عمان ٢٠/ ٤/ ١٩٨٨، وثيقة العمل المقدمة لاجتماع الخبراء حول هذا الموضوع المنعقدة في عمان ١٨ ـ ٢١ حزيران/ يونيو ١٩٨٨.

(٣٥) ديفيد بروكنتون، روجر وايت، «بريطانيا: التعليم غير النظامي في ظروف بطالة الشباب» (انظر المرجع (١) في أعلاه للتفاصيل)، (ص ص: ٧٩ ـ ٩٠).

(٣٦) — Reimer Everott: "School is Dead: Alternatives to Eduction.," Anchor Book Edition, New York: 1972

(٣٧) Illich Ivan: "Deschooling Society.," Harper and Row, New York: 1970

(٣٨) National Commission on Excellence in Education. 'A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, Washington D.C., Government Printing Office 1933

(٣٩) Sheffield J.R. and V.P. Diejomaoh., "Non-formal Eduction in African Development," African American Institute, New York: A 1972

(٤٠) بيرل ليفنغر «الخروج من الحلقة المفرغة: تغذية، صحة، نتائج مدرسية» في التربية الجديدة، العدد التاسع والثلاثون، أيلول (سبتمبر/ كانون أول (ديسمبر) ١٩٨٦). (ص ص ١٣١ ـ ١٣٨).

(٤١) جليير توكالفو «تجربة مشتركة لليونسكو واليونيسيف في مجال التربية قبل المدرسية غير النظامية في شيلي». في اليونسكو: مستقبليات العدد (٥٦) ١٩٨٥. (ص ص ٦٩٣ ـ ٧٠٠).

(٤٢) محمد عثمان السماني، «الخلاوي ورياض الأطفال في منطقة مشروع الرهد بالسودان» في «دور الخلاوي في تنمية وتطوير المجتمعات المحلية»، «التعليم والتنمية في الوطن العربي» ـ سلسلة دراسات ووثائق العدد (١٢) آب/ أغسطس ١٩٨٥. (ص ص: ١٣ ـ ٢٠).

(٤٣) شترانايك، «الهند: تعميم التعليم الابتدائي بواسطة التعليم غير النظامي» في اليونسكو، مستقبل التربية، العدد الأول ١٩٨٣، تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة. (ص ص ٦٣ ـ ٧٨).

(٤٤) اريك رايمكرز وميريم باكلي «تعليم أساسي متكامل من أجل التنمية الريفية» في اليونسكو: «مستقبليات» العدد (٥٥)، باريس: ١٩٨٥ (ص ص: ٥٠٣ ـ ٥١٩).

(٤٥) — Liveright A.A. and N. Hay-good., "The Exeter Papers," Boston, 1969 p. 9.

(٤٦) منظور أحمد «التعليم غير النظامي والقضايا التربوية الحرجة»، في اليونسكو، «مستقبل التربية»، (انظر المرجع (١) في أعلاه للتفاصيل) (ص ص: ٣١ ـ ٤١).

(٤٧) — Delker V. Paul, "The U.S. Community College Experience In Co-Ordinating School and Out - Of - School Education." in UNESCO: Reports Studies c. 102, Paris: 1983.

(٤٨) أحمد التل « كليات المجتمع الأردنية بوصفها نمط من أنماط التعليم المستمر » . في الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، « التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار » ، أعمال ندوة . أسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار ، أبو ظبي : ١٣ - ١٧ يناير/ كانون الثاني ١٩٨٥ . بغداد : ١٩٨٦ (ص ص ٢٦٩ - ٣٢٣) .

(٤٩) — "Polyvalent Adult Education Centers., Report of the Asian Regional Seminar on Polyvalent Adult Education Centers orgnised by Ministry of Education and Social Welfare, Bombay 20-27 September, 1971.

(٥٠) مانويل غراسيا نفارو وخوان كارلوس لوبيز ايسمن « تعليم الكبار في الأندلس » في « مستقبليات » اليونسكو ، العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ ، (ص ص : ٤٣٣ - ٤٤٢) .

(٥١) — UNESCO, "MOBRAL, The Brazilian Adult Literacy Experiment," Educational Studies and Documents. No. 15, 1975.

(٥٢) — UNESCO, "Functional Literacy in Mail. Training for Development," Eductional Studies and Documents, No. 10, 1973

(٥٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « علم تعليم الكبار » الجزء الثاني ١٩٨٥ « نماذج عربية في التخطيط للحملات الشاملة لمحو الأمية » إعدا هاشم أبو زيد الصافي (ص ص ٣١ - ٦٦) .

(٥٤) يوسف حلباوي ، « الموارد البشرية والتعليم والتدريب والتنمية في الوطن العربي » في جامعة الدول العربية : « شؤون عربية » العدد (٤٩) آذار/ مارس ١٩٨٧م - رجب ١٤٠٧هـ ، (ص ص : ١١٧ - ١٣٤) .

(٥٥) سعاد خليل اسماعيل ، مطالب التنمية على محتوى التربية في الوطن العربي » ، بحث مقدم إلى « المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب » ، بغداد : ٥ - ٧/ ٦/ ١٩٧٥ . (ص ص : ٣٤٩ - ٣٨٦) .

(٥٦) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار : الأسس - المفاهيم الاستراتيجية » أعمال ندوة أبو ظبي : ١٩٨٥ ، بغداد ، ١٩٨٦ (ص ص : ٢٢٧ - ٤٠٧) .

(٥٧) ايتوره جلبي « التربية المستديمة : واقعها وتوجهاتها المستقبلية » ترجمة : انطوان خوري ، في التربية الجديدة ، العدد (٣٩) أيلول (سبتمبر) كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٦ ، (ص ص : ٧٩ - ٨٤) .

(٥٨) — Mackenzie N., et. al. "Open Learning System and Problems in Post Secondary Education," The UNESCO Press, Paris: 1975.

(٥٩) لوي دودز ، « دليل إدارة مؤسسات التعليم عن بعد » ، ترجمة خليل إبراهيم حماش ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٨٧ .

(٦٠) هايف حبيب « التعليم عن بعد وإمكانية استخدامه في جامعة عربية مفتوحة » في « تعليم الجماهير » مجلة يصدرها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، العدد (٣٠) ، ديسمبر/ كانون أول ١٩٨٦ ، (ص ص : ٩ - ٣٥) .

(٦١) مارسيلا كاخاردو « شيلي : تجربة في التعليم غير النظامي في بيئة ريفية » اليونسكو : « مستقبل التربية » (انظر المرجع (١) أعلاه للتفاصيل) . (ص ص : ٩١ - ١٠٥) .

(٦٢) الطاهر العربي « طرائق انتاج واستخدام المواد التعليمية لاغراض التعلم في المناطق الريفية » التعليم والتنمية في الوطن العربي - سلسلة دراسات ووثائق ، (١٤) كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٥ ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

(٦٣) — Hawkridge David and John Robinson, "Organizing Educational Broadcasting," The UNESCO Press, Paris, 1982.

(٦٤) عبد الفتاح جلال وسامي نصار « استراتيجيات التعليم في مرحلة ما بعد محو الأمية ومواصلة التعليم في إطار التربية المستديمة في جمهورية مصر العربية » ، التعليم والتنمية في الوطن العربي ، سلسلة دراسات ووثائق ، العدد (١٩) ، أكتوبر/ تشرين الأول ١٩٨٦ ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

(٦٥) منتدى الفكر العربي - عمان ، سلسلة الحوارات العربية ، « إمكانات واستخدامات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية » ، إعداد محمد القدسي ، عمان : ١٩٨٦ .

(٦٦) منتدى الفكر العربي وجامعة القدس المفتوحة سلسلة الحوارات العربية ، « التعلم عن بعد » ملحق ، الجلسة الختامية ، ٩ ديسمبر ١٩٨٦ .

(٦٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « الجامعة العربية المفتوحة » ، بغداد : ١٩٨١ .

(٦٨) مسارع حسن الراوي « دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي » المكتبة العصرية . صيدا - بيروت : ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م .

(٦٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « ندوة خبراء لدراسة طرق ووسائل فتح القنوات بين التعليم العام وتعليم الكبار » الرياض : ٥ - ٩ رجب ١٤٠١هـ (٩ - ١٣ / ٥ / ١٩٨١)م .

(٧٠) لاي هينقمن « تعليم العمال في الصين » اليونسكو : «مستقبليات » العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص ص : ٤٢٣ - ٤٣٢) .

※ ※ ※

الإمام عبد الحميد بن باديس ومنهجه في الاصلاح

محمود قاسم *

١ ـ السمات الأساسية في شخصية الإمام ابن باديس

لم يكن من عزمى التاريخ للإمام عبد الحميد بن باديس ، لأنى اعتقد أنه ما من أحد يجهل تاريخ حياته وأثره في نهضة الجزائر الكبرى التي هي مفخرة الشعوب في القرن العشرين ، لما بذل فيها من تضحيات بشرية هائلة هي أدخل في باب الأساطير لولا أنها قدمت على مشهد من المعاصرين ـ أقول لما لم يكن من عزمى أن أؤرخ لحياة الشيخ ابن باديس فلربما ـ رأيت أن أرسم الصورة التي انطبعت في ذهني للسمات الواضحة في شخصية هذا الإمام حسبما ادّانى إليه فهمي لما قرأت له وسمعت عنه من بعض تلاميذه . واذا جازلى أن أوجز هذه الصفات النادرة في تعبير مركز قلت أن الشيخ ابن باديس هو السهل الممتنع . ذلك أن صفاته تتدرج من التواضع والرفق بالناس والتسامح معهم والتفاؤ ل لهم والاعتماد على الخالق إلى الصرامة في الحق والشجاعة التي لاتقف عند حد . هذا إلى ذكاء مفرط وتوفيق من الله جعله قادرا على توجيه الأمة الجزائرية إلى النصر في أناة وحزم .

أ ـ تسامحه ورفقة بالخلق وتفاؤله :

تتجلى هذه الصفات مجتمعة في مواطن عدة . فهو لا يسلك مسلك العلماء شديدى التزمت الذين يغرسون اليأس في النفوس لأنهم يظنون أن إصلاح النفوس لا يكون إلا بالزجر واللوم والاغلاظ في القول . بل نراه يأسر القلوب بتواضعه ومودته فقد قيل أنه كان يعامل تلاميذه كأبناء ، وإنه كان يودّعهم فردا فردا عند سفرهم

* صاحب هذا المقال هو المرحوم محمود قاسم أستاذ الفلسفة الإسلامية وعميد كلية دار العلوم سابقاً ، الذي وافته المنية في ٢٩ أغسطس ١٩٧٣ عن عمر يناهز الثمانين . في عام ١٩٦٦ زار الدكتور محمود قاسم الجزائر بدعوة من جامعة الجزائر لإلقاء سلسلة من المحاضرات العامة حول : « مناهج الاصلاح من الشرق منذ أواخر القرن التاسع عشر حتى عصر النهضة » . وهذا المقال المنشور هنا لأول مرة مأخوذ عن نص المحاضرة التي القيت حينئذ حول « منهج بن باديس في الاصلاح » ، وقد تفضل الدكتور / تركي رابح عمامرة مشكوراً بمراجعة النص واعداده للنشر .

إلى قراهم أو بلادهم . كما نجده يأخذ بيد المذنبين برفق يدعوهم إلى التوبة بإصلاح نفوسهم ، ويستحثهم على العودة إلى الله عندما يبين لهم أن جهاد النفس هو أعظم الجهاد وأن الله يقبل توبة العاصيين لأنه كثير المغفرة . وقل أن نجد أحدا يشبهه في رفقة بإخوانه المسلمين فهو يقول لهم « إن كثرة الرجوع إلى الله يقابلها كثرة المغفرة منه . فلا يفتأ العبد راجعا راجيا المغفرة ولا تفقده كثرة ما يذنب عن تجديد الرجوع » . وهو يفتح باب الأمل أمام المذنبين عندما يؤكد لهم وجوب التوبة مهما عظمت الذنوب « فقد كان عباده يذنبون ويتوبون إليه ويغفر لهم ولا يزالون كذلك ولا يزال تبارك وتعالى لهم غفورا (١) ، إن التوبة هي طريق إصلاح النفوس لأنها تحول دون استمرار المعصية بدافع القنوط من رحمة الله .

والإمام ابن باديس لا يريد أن يقطع طريق العودة على أحد ، فأنه ينهى عن محاولة إذلال الخصم ووصفه بالكفر أو بأنه من أهل النار ، بل من الأفضل أن تعرض عليه البراهين على بطلان الكفر وسوء عاقبته . ومن حسن السياسة إلا يستخدم أسلوب التفريع الذى ينفر الناس من الوعظ . فليس ثمة نفع في أن يقال لمرتكب الكبيرة أنه فاسق بل الأولى أن يبين له قبح الكبيرة وضررها . ثم هو يبثُّ التفاؤ ل فى نفوس العاصيين مع تحذير المؤمنين من العجب والغرور . فلربما كانت عاقبة من هو من أهل الكفر إلى الخير والكمال ، وربما ينقلب شخص من أهل الإيمان على عقبه في هاوية الوبال » . (٢)

وليس التفاؤ ل وقفا على الأفراد بل على الجماعات . فالشيخ ابن باديس يقوى أمل مواطنيه الذين استجابوا لدعوته بالرجوع إلى الكتاب والسنة والتمسك بعقائدهم وأخلاقهم الإسلامية فيقول في تفسير قوله تعالى : « إن الله يدافع عن الذين آمنوا ، إن الله لا يحب كل خوان كفور » هذا من الله تعالى خبر حق ووعد صدق للمؤمنين بأن يرد عنهم كيد أعدائهم ويبطل مكرهم ويكف شرهم وإن عظم منهم وكثر ، وإن هذا منه لهم متكرر متجدد . . (٣) . ثم هو يؤكد ذلك في موطن آخر عندما يصرح بأن الإيمان بالله والتمسك بدينه هو « السلاح الوحيد لحالة الجزائر ولا تنهض بهذا العلاج العظيم ، إلا إذا قمنا متعاونين أفرادا وجماعات فجعل كل واحد ذلك نصب عينيه ، وبدأ به في نفسه ثم فيمن إليه ، ثم فيمن يليه من عشيرته وقومه ثم جميع ملته . فمن جعل هذا من همه وأعطاه ما قدر عليه من سعيه كان خليقا أن يصل إلى غايته أو يقرب منها » (٤) وهو أكثر صراحة من ذلك عندما يخبرهم بأن الشعوب الإسلامية أخذت في علاج أدوائها » وإن ذلك وإن كان يبدو اليوم قليلا ، لكنه بما يحوطه من عناية الله وما يبذل فيه من جهود المصلحين سيكون بإذن الله كثيرا(٥) .

ب - رجاء في الله وفرار إليه :

وليس التفاؤ ل عنده نوعا من الآمال الساذجة أو تخيل المحال ، بل أساسه عمل وقوامه رجاء في الله « إذ من ذا الذى لم يجد نفحات الرحمات في أكثر الأوقات في أحرج الساعات . . لكن الشيخ ابن باديس لايتعجل رحمة الله

---

(١) تفسير ابن باديس ص ١٠٠
(٢) التفسير ص ١٥٠ - ١٥١
(٣) التفسير ص ٤٥٠ - ٤٥١
(٤) التفسير ص ١٦٤
(٥) التفسير ص ١٦٥

التي ستأتي . وقد زاد إيمانه باقتراب ساعة الخلاص من المحنة ، فقال في اجتماع عام : « أما بعد فمرحبا بأبناء الجزائر وأفلاذ أكبادها مرحبا بورثة مجدها الخالد وحماة مجدها الطارف وبناة مجدها الآتي الذي تتخبط به أحشاء الأيام[٦] ، ولم يكن ابن باديس إلا صادق الحدس ، فإن هذا التفاؤل الذي بعثه في النفوس يستطيع أي انسان أن يلمسه في هذه الطفرة العجيبة التي حدثت ما بين سنة ١٩٣٣ و١٩٤٨ ، أي عندما ينتقل مثلا من قراءة جريدة الصراط إلى جريدة البصائر ، إذ يجد أن التهاب الشعور وعظيم الثقة بالله وبالنفس قد بلغت حدا يبشر بثورة عاجلة ، قد تساءلت كيف خفي هذا التطور على الاستعمار مع كثرة عيونه ، فقيل لأنهم كانوا في غفلة عن أثر الروح الإسلامية في إحياء النفوس الهامدة . ومهما يكن من شيء فإننا نحمد الله أن خص عليهم ذلك ، بل نستطيع القول بأن سريان الأمل في النفوس كان اسرع من معدل تطور عقلية المستعمر . وهكذا وجد الاستعمار أمامه موجة من الشعور لاعهد له بها .

وكان الشيخ ابن باديس يعلم حق العلم أن التفاؤل لايثمر إلا إذا كان يرتكز إلى دعامة دينية هي الاعتماد على الله لا على المخلوق . وقد أشار في أثناء مقاومة الرجعية الطرقية له إلى أن النجاح لن يكون إلا في جانب هؤلاء الذين اتجهوا إلى الله مخلصين له الدين لا إلى المستعمر . لأننا « إذا رأينا طائفتين من المؤمنين تنازعتا فالتجأت إحداهما الى السلطان تستغيثه ، وتستعين به . . فأغاثها وانتصر لها وأمدها وقربها وأدناها وأما الاخرى فلم تستغث إلا بالله ولم تنتصر الأمة ولم تعتمد إلا عليه ولم تعمل إلا فيما يرضيه من نشر هداية الإسلام وتحملت في سبيل ذلك كل ما تسببت لها فيه الفئة الأخرى ومن تولته وهربت اليه - اذا رأينا هاتين الطائفتين عرفنا منهما يقينا الفارة من الله والفارة إليه ، كنا ، إن كنا مؤمنين ، مع من فر إلى الله »[٧] .

وقد طبق ابن باديس هذا المبدأ على نفسه أول ما طبق لأنه فر إلى الله يستلهمه العون على إنقاذ الجزائر التي حطم الاستعمار شخصيتها ثم فتح أبوابها للمبشرين ، ولم يفر إلى غيره . فمضى يبث الروح الإسلامية في نفوس أبنائها لتحضنها أمام هذا الغزو الجديد . وقد كان الإمام مثالا أعلى للأستاذ الذي يريد تربية شعب بأسره فكان يقضي نهاره وشطرا من ليله للتدريس دون انقطاع اللهم إلا ساعة يخصصها للغذاء ثم يستمر في دروسه ولا ينهيها إلا بمجالس التذكير بعد صلاة العشاء . وكان يبدأ نهاره بتدريس النحو واللغة للصغار ويختتم دروسه بتفسير القرآن لجموع كبيرة من الكبار والصغار . وحسبها أعلم فإني لا أعرب أحدا من العلماء قدر له أن يخصص حياته للتدريس على النحو الذي فعل الشيخ ابن باديس ثم هو إلى جانب ذلك يعلم أبناء الجزائر وشيوخها احتسابا لوجه الله . فظن بعضهم أنه يتقاضى مرتبا كسائر الموظفين . وقد أشار إلى هذا الظن إشارة لطيفة جادة ومزحة فقال : « مضت عشرون سنة والناس يشكرون للحكومة توظيفها مدرسا يقضي سحابة نهاره وشطرا من ليله في خدمة العلم الديني واللساني ونشرة ، ظنا منهم أني أتقاضى مرتبا كسائر الموظفين ، وأنا لم ارزأ الحكومة فلسا واحدا والفضل لله ، وماكنت إلا مدرسا متطوعا مكتفيا بالإذن لي في التعليم ذاكرا ذلك للناس عن الحكومة في المناسبات بالجميل »[٨] . ويسخر الشيخ عبد الحميد ابن باديس

---

(٦) التفسير ص ٤٦٧ - ٤٦٨
(٧) جريدة الصراط العدد السابع ١١ رجب ١٣٥٢ الموافق ٣ أكتوبر سنة ١٩٣٣ . .
(٨) الصراط العدد الاول ٢١ جمادي الاولى سنة ١٣٥٢ - ١١/٩/١٩٣٣

سخرية عذبة من الحكومة الفرنسية التي استغلت تضحيته بوقته من أجل التعليم لتتخذ ذلك دعاية لنفسها من أنها لاتحرم التعليم الديني . » فقد مضت عشرون سنة ، كما يقول ابن باديس ، والسواح الأجانب يأتون للجامع الأخضر يشهدون حلقات العلم ووفرة الطلاب ، فيعدون ذلك عناية الحكومة بالمساجد الإسلامية وتركها حرية التعليم للمسلمين » .

ج ـ خلق العفو :

إلى جانب هذه التضحية عن طيب خاطر ، مع ضعف بنيته ، تلك التضحية التي ينوء بها أسلم الناس جسما ، والتي عدها ابن باديس فضلاً من الله ، فإنا نجد لديه خلقا إسلاميا أصيلا وهو العفو فإن خصومه من الطرقيين ، وربما كان من ورائهم محركو الطرقية ، دبروا له أمرا ، فأفسد الله تدبيرهم ، عندما فشلت محاولة اغتيال ابن باديس . ولم ير الإمام أن ينتقم لنفسه بل عفا عن هذا الذي أرسل لاغتياله .

وحتى الآن لم نر إلا الجانب السمح السهل في شخصية ابن باديس ، وأظن آن لنا أن نعرض للجانب الصارم الممتنع ، بل لنا أن نقول إن طابع الصرامة والامتناع هو الغالب حتى في جانبه السهل لأنه كان في الحق ، صارما وممتنعا في تسامحه وسهولته ، بمعنى أنه قل أن يدانيه أحد في التسامح والرفق بالناس والتضحية من أجلهم . وأما الجانب الصارم الممتنع قلبا وقالبا فيتجلى في شدته العنيفة في الحق وشجاعته النادرة وما كان لأحد من معاصريه أن يدانيه في هذين الأمرين من قريب أو بعيد ، لأنه كان في الحق أكثرهم فرارا إلى الله وثقة في تأييده .

د ـ صرامته في الحق :

ولاشك أن تلاميذه ورفاقه أعرف الناس بمثل هذا الخلق عند ابن باديس لكنني رأيته خلال كتاباته في مواقف عديدة ، أذكر منها مثالين أحدهما كان في معرض الرد على أحد النواب الموالين للحكومة ، وكان قد زعم أن الحكومة الفرنسية هي صاحبة فضل على جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، لأنها تساعدها بالمال . فبدأ ابن باديس يصف هذا الرجل بأنه رضى لنفسه أن يكون أداة هدم للمستعمر وبوق شر وفساد في مجلس رسمي . ثم يعجب كيف زعم هذا النائب أن جمعية العلماء مسئولة عن الفتن والقلاقل في البلاد ، ولذا يصفه الإمام بالكذب ، ويحتج لذلك بالهدوء وعدم وجود صدام بين الحكومة وبين قوة أخرى « بل الموجود في الوطن حركة هادئة عامة نحو ما وعدت به فرنسا الجزائريين من حقوق تعطى لهم » ، وهذا لون جديد من الجهاد السهل الممتنع الذي يباشره ابن باديس في وقت ما كان أحدٌ يجرؤ أن يقول أن للمواطنين الجزائريين حقوقا يطالب بها ، لكن الإمام يقول مالا يجرؤ أحد على قوله وبأسلوب يشبه خرير الماء الهادىء المستمر الذي ينخر في الصخر ويدفع الجزائريين إلى التمسك بحقوقهم . ثم هو يشكك في نوايا فرنسا فيتحدث عن سكوت الجزائريين وانتظارهم لوعود كاذبة . فيقول : « اعتصموا بالانتظار الذي تعودوه من أمد طويل فهم ساكتون منتظرون والله أعلم بما سيكون » .

ثم ينتقل من هذا السهل الصارم الممتنع في آن واحد إلى الصارم حقا ليحطم أعوان المستعمر فيصف النائب بأنه كذب مرة أخرى عندما زعم أن الحكومة ساعدت الجمعية ورخصت لها ، ثم يكذبه هو ومن يدعوه إلى التحرش بالجمعية فيقول : « والحكومة ما عرفت لها

الجمعية مساعدة خاصة لا أولا ولا آخراً . أى مساعدة شاهدناها من الحكومة وقد أقرت قرار « بريقى » الذى يمنع رجال الجمعية من وعظ العامة وإرشادهم في المساجد ، وأى مساعدة والحكومة قد أغلقت مكاتب أى مدارس أبتدائية وامتنعت من الترخيص في مكاتب أخرى لمجرد انتماء المعلمين أو الطالبين للتعليم للجمعية[٩] ، ثم بعد كل هذه اللطمات المتتالية لكل من النائب والحكومة يحتج عبدالحميد بن باديس بالقانون الفرنسى إيفالاً في تسفية مسلك الحكومة الفرنسية للجزائر .

وأما المثال الثانى فهو موفقه الصارم من دعوة الصلح بين جمعية العلماء وبين الطرقية عندما تقدم أحد الوسطاء بشروط الصلح فقال ابن باديس كيف يعقل أن يقيد صلح مع جماعة تطلب إليه أن يحلل حراما ويحرم حلالا ، ثم هو صلح مشروط بشروط تتلخص في أن الطرق الصوفية تطلب على لسان الوسيط إلى جمعية العلماء ان تقر البدع والمنكرات ، في سيدى عابد مثلا ، وتسكت عنها وأن تثبت الضلال ، وأن تحرم استخدام النظر العقلى والاستدلال . إن هذه الشروط هي في ذاتها هدم للصلح لا شرط فيه ، لان قبولها معناه أن تحل جمعية العلماء نفسها . ثم يحسم ابن باديس الأمر مع دعاة الصلح بأن يطلب اليهم أن يعرضوا هذه الشروط على حكم لايميل مع الهدى ، هو الكتاب والسنة ، إذ أنهما المعيار الحق ، ثم يتساءل : وفيهم هذه الشروط التى تتنافى مع الشرع ، وكان من الأولى أن يطلب أهل الوساطة إلى الطرق الصوفية ، أن يعودوا إلى الكتاب والسنة فيهجرو البدع . . غير أن الأمر أعمق من هذا فإن الشرط الأخير الذى تقدم به الوسطاء هو بيت القصيد عندما يطلبون إلى ابن باديس وأصحابه ألا يشتغلوا بالسياسة . فهذا هو الدليل على أن الصلح خدعة بل مكيدة ، إذ ليس هذا الشرط إلا نوعا من تحريض المستعمرين وإغرائهم بدعاة الإصلاح الدينى[١٠] .

وفيما بعد جاءت دعوة إلى الصلح من أحد علماء الأزهر ومن بعض طلبته ، يرجون جمعية العلماء بالجزائر أن تضع حدا لهذه الفرقة ، فبين لهم ابن باديس أن الصلح ، وإن كان خيرا ، إلا أنه لاسبيل إليه مع أصحاب الطرق . وقد عبر عن ذلك بقوله : « إننا نعلن لإخواننا أننا على رجاء اليأس من خصوم تضييع معهم حكمة لقمان ، ولا يجدى معهم حلم معاوية ، ولا يرضيهم عدل أبن الخطاب ولا تسامح صلاح الدين ، وليس لنزاعهم معنا غاية غير أفواهنا ، وكسر أقلامنا ثم إقلاق راحتنا إن أعجزتهم المقادير عن إزهاق أرواحنا . وليس الى هذه الغاية غير وسيلتين أحداهما الوشاية بنا إلى الحكومة بأنا وطنيون ضد الاستعمار وأننا نعمل للجامعة الإسلامية ، وأنا . . وأنا ، وثانيهما الاختلاق علينا مع الأمة بأنا ندعى الاجتهاد وآنا نستخف بأمتنا في الدين وأنا ننكر الولاية والكرامة وأنا . . وأنا وقد فطنت الأمة إلى مكرهم وكيدهم . ولعل الحكومة لاتستمر على مجاراتهم » .

فأى صرامة في الحق مثل هذه الصرامة التى تهيء لعبد الحميد بن باديس في الوقت نفسه بأن يتهم الحكومة الفرنسية بالجزائر بأنها تحرض الصوفية لوأد الحركة الإصلاحية الدينية ، وذلك كله في أسلوب رقراق ، يضع كل إنسان في موضعه بصرامة وبدقه ولكن دون عنف في التعبير يؤاخذ عليه صاحبه .

---

(٩) السنة المحمدية العدد الثامن ٤ صفر ١٣٥٢

(١٠) أنظر صحيفة الصراط العدد الحادي عشر بتاريخ ٩ شعبان سنة ١٩٥٢ ، ٢٧ نوفمبر سنة ١٩٣٣

هـ ـ الشجاعة العقلية النادرة :

ولم تكن تلك الصرامة التى رأيناها منذ قليل إلا مقدمة لموقف يعجب المرء اليوم كيف لزم منه الوالى العام للجزائر مسلك الصمت في آواخر سنة ١٩٣٣ ، رغم الجرأة البالغة في النقد الذى وجهه إليه ابن باديس وتعريضه الواضح بأنه ليس من شأن الوالى أن يتخذ نفسه حكما على إيمان المسلمين أو عدم إيمانهم . وبيان الأمر في هذا الموقف أن الوالى العام للجزائر كان قد صرح لمراسل جريدة البتى باريزيان (Le petit parisien) بحديث عن الحوادث الدينية في الجزائر ، فقال أنها ترجع إلى أسباب سياسية وليس لأصحابها عقيدة راسخة ، بل إن فريقا منهم لاديني وأكثرهم لا يؤدون شعائر دينهم ، وأن هؤلاء النواب استطاعوا أن يصدُّوا العلماء عن أعمالهم ، وأغلب هؤلاء العلماء من خريجي الأزهر لاتدرسن مبادىء الإسلام وتعاليمه قط[١١] ثم أعقب ذلك أن عطلت بعض الصحف كالشريعة والسنة .

فقامت جمعية العلماء بإصدار بيان وتذكير إلى الأمة الإسلامية الجزائرية تؤكد فيه أنها قامت لأغراض دينية . وكأن عبدالحميد بن باديس أشار عليها أن تكتفي بهذا البيان حتى لا تتعرض لعسف الوالى . أما هو فقد التزم على أن يتكفل بالوالى وحده ، إذ يؤثر عن الشيخ ابن باديس أنه قال لزملائه في أحاديثه الخاصة بشأن التدريس بالمعهد الدينى « إنى استكفيكم في كل أمر يتعلق بالكلية إلا الإستعمار فأنا أكفيكموه فخلوا بينى وبينه » . وهكذا فعل بعد أن صدرت عدة أعداد أخرى من جريدة الصراط . فقد جاء رد الإمام ابن باديس مثالا أعلى في الثقة بالله وبالنفس ، إذ أخذ ينقد أقوال الوالى العام بجرأة صارمة في العدد الخامس عشر من جريدة الصراط وذلك بتاريخ ٨ رمضان ١٢٥٢ الموافق ١٩٣٣/١٢/٢٤ فبدأ يرد على الوالى الذى نسب الحوادث الدينية إلى أسباب سياسية ، ولم يكن ردا ابن باديس في حقيقة أمره إلا وصفا للوالى بالكذب . أى أنه يقول له أن سبب الحوادث هو تدخل الإدارة الفرنسية في الشئون الدينية تدخلا مخالفا للدين نفسه وللقانون الفرنسي أيضا ، لأن الجمهورية الفرنسية علمانية . ثم أخذ يدافع عن نواب الجزائر الذين أراد الوالى أن يغمزهم في دينهم ، فوصفهم الإمام بأنهم أدوا واجبهم وليس عملهم هذا استغلالا سياسيا لموقف من المواقف . وكيف للوالى العام أن يرميهم بعدم الإيمان وما شأن ألوف الجزائريين المسلمين ممن لم يرمهم الوالى بعدم الإيمان .

ثم يترفع ابن باديس عن أن يناقش الوالى العام في عقيدة هؤلاء النواب ، لأنهم قبل كل شيء « مسلمون يعيشون عيشة المسلمين ويحملون شعارهم ويألمون لآلامهم ويحملون عبء القوانين الاستثنائية مثلهم » . ثم نراه يعجب للوالى كيف لم يدرك أن العقيدة الدينية تدفع صاحبها إلى الثورة للدفاع عنها . فأولئك النواب وإن لم يقوموا بجميع ما تقتضيه العقيدة ، نزولا عند قول جنابه ، فإنهم ما اندفعوا زيادة على القيام بالواجب ، للعمل إلا بها » .

ثم يناقش الوالى العام فيما ادعاه من صَد النواب للعلماء عن عملهم الطبيعي فبين له أنه هو الذى يصد ، لأن الإدارة الفرنسية أوصدت المساجد في وجه وعظ العلماء وارشادهم ، وأغلقت كثيرا من المكاتب الابتدائية (المدارس) ، وأمسكت عن إعطاء الرخص

(١١) التفسير ص ٢٢٠ عند تفسيره لقوله تعالى : « وجعلنا بعضكم لبعض فتنة وكان ربك بصيرا » .

لفتح المكاتب (المدارس) . أما السياسيون الذين اتهمهم الوالى فما حاولوا الزج بالعلماء إلى مجال السياسة وما كان للعلماء أن يزجوا بأنفسهم في هذا المجال ، وهنا يكاد يكشف ابن باديس عن خطته لتحرير الجزائر ، وذلك لشدة ثقته بأنها ستتحرر لا محالة في المستقبل فيقول أن العلماء وضعوا خطة التعليم الديني عن علم وعقيدة ، وتمسكا بما هو مناسب لفطرتهم . فهم يريدون خدمة العلم والدين ولو أردنا أن ندخل الميدان السياسي لدخلناه جهرا ، ولضربنا فيه المثل بما عرف عنا من ثباتنا وتضحيتنا ، ولقدنا الأمة كلها للمطالبة بحقوقها ، وكان أسهل شيء علينا أن تسير على ما نرسمه لها . فإن ما نعلمه ولا يخفي على غيرنا ، أن القائد الذى يقول للأمة إنك مظلومة في حقوقك ، وأنا أريد إيصالها إليك ، يجد منها مالا يجده من يقول لها أنك ضالة عن أصول دينك ، وأننى أريد هدايتك . فذلك بتلبيتها كلها ، وهذا يقاومه معظمها أو شطرها ، وهذا كله نعلمه وكلنا اخترنا ما اخترنا لما ذكرنا وبينا » .

وبعد ذلك ينتقل ابن باديس إلى تكذيب الوالى الذى غمز العلماء بأنهم تعلموا بالأزهر ، فيقول له أنه ليس بصحيح أولا أنهم تعلموا في مساجد الأزهر ، ثم يعرض برجل تعلم في الأزهر وانقلب يخطى بكل الرضا لدى المستعمر . فالمسألة مختلفة جدا ، إنها مسألة تفكير وجمود ، ونهضة أو موت ، وليست مسألة القاهرة ولا غيرها . وهنا ينتقل ابن باديس إلى الدفاع عن التعليم في مساجد القاهرة ، ويكذب ما ذهب إليه الوالى مرة ثالثة .

وأخيرا نجده يكشف عن تحامل الوالى العام عندما أراد التخفيف من شدة هجومه على النواب المسلمين وعلمائهم فقال أنه لايحرم العلماء إلا من دخول المساجد التي تخضع في ميزانيتها للدولة ، وأنه لم يمنعهم من المساجد الخاصة ، فيقول له الإمام ابن باديس أن المساجد الخاصة هذه لاتكفى عموم الناس . وإذن فالنتيجة الواضحة هي أن منع العلماء من المساجد العامة هو في التحليل الأخير بمثابة منعهم من القيام بمهمتهم الدينية على أتم وجوها لمنع الذى لا يخففه وجه من وجوه الاعتذار ، فالوالى هو إذن الذى يصدُّ العلماء المسلمين عن القيام بعملهم وواجبهم ثم يختم ابن باديس رده الجرىء بهذه العبارة الصارمة الساخرة التى يتردد في أسلوبها السهل الممتنع الوعيد بتحقيق العدالة والخير للجميع . . أى للجزائريين فيقول :

« هذا وإننا ، مع كل احترامنا لجنابه ، ما نزال نكرر احتجاجنا على منعنا من المساجد ، وكل ما نرمى به من غير تبصر ، غير يائسين من اتيان يوم تتجلى فيه العدالة لجمعية دينية علمية تهذيبية تعمل لخير الجميع » .

وقد أرادا الإمام ابن باديس أن يبين لنا مظاهر التدهور في المجتمع وأسبابه في الوقت الذى كان يعالج هذا التدهور بالفعل .

ـ مظاهر التدهور في المجتمع الإسلامى الجزائرى :

يصف لنا الشيخ عبدالحميد بن باديس ما رآه من حالة مسلمى الجزائر وما وصلت إليه هذه الحالة من التدهور في الثلث الأول من القرن الحالى . وقد تجلى هذا التدهور حسبما رأى ، في مظاهر التدين في الناحية الاجتماعية التى تتصل بحياة الناس من حيث العمل والكسب والثقافة والمستوى الاقتصادى . فالغنى كل الغنى للمستعمرين والفقر والبؤس للجزائريين أصحاب البلاد الحقيقيين . لذا نجده يؤكد بصراحة « أننا نأتى بما يبرأ منه الإسلام ونصرح بأنه صحيحه » . هذا في

الناحية الدينية . أما في الناحية الاجتماعية فإنا نراها في حالة من الجهل والفقر والتفرق والذل والاستعباد يرثى لها الجماد »[١٢] ومن ثم فليس ثمة ما يدعو إلى العجب حقيقة من ينفر الغربيون من الإسلام ويسخروا منه - على حد قوله ، إلا من نظر منهم بعين العلم والإنصاف فإنه يعرف أن ما نحن عليه هو ضد الإسلام فكنا فتنة عظيمة عليهم وحجابا كثيفا لهم عن الإسلام . فكنا ويا للأسف فتنة للقوم الظالمين .

وشبيه بهذا القول ما ذكر من أن حكومة اليابان بعثت إلى خليفة المسلمين في تركيا في أواخر القرن الماضي تطلب إليه أن يرسل إلى اليابان من يطلع أهلها على الدين الإسلامي تمهيدا لاعتناقه ، فأشار عليه جمال الدين الأفغاني أن يرسل إلى الامبراطور بهدية ثمينة وأن يستمهله بعض الوقت . ثم نصح الأفغاني الخليفة بأن يعد لهذه المهمة الكبرى شبابا يعرفون الإسلام معرفة صحيحة حتى يستطيعوا إقناع اليابانيين بالدخول في الإسلام ، بدلا من أن يرسل إليهم نفرا من هؤلاء الذين غلب عليهم التصوف الخادع من العلماء إذ يوشك هذا الصنف من العلماء أن ينفر اليابانيين من هذا الدين دون رجعة ..

أما الإمام ابن باديس فأنه لايكتم حزنه عندما يرى كيف تدهور المسلمون في وطنه بسبب الجهل وسوء فهمهم لدينهم ، بينما يرون أهل الباطل يعيشون إلى جانبهم وفي بلاد الغرب حياة عزة وسيادة وتقدم علمي وعمراني ،بينما قنع المسلمون بالاندفاع في تقليدهم في كل شيء حتى معايبهم ومفاسدهم ، أو في قشور الحضارة ، مع ازدراء كل عزيز لديهم إلا من نظر بعين العلم فعرف أن كل ما عندهم من خير هو عندنا في ديننا وتاريخنا ، وإن ذلك هو الذى تقدموا وساروا به ، وإن ما عندهم من شر هو شر على حقيقته ، وإن ضرره فيهم هو ضرره وأنه لايجوز أن يتابعوا عليه ، فكانوا فتنة لنا ، كما كنا فتنة لهم .

- أسباب التدهور .

وقد فطن ابن باديس إلى السبب الجوهرى في تدهور المسلمين بصفة عامة ، والجزائريين المعاصرين له والذين يهمه أمرهم بصفة خاصة . ويتلخص هذا السبب في النظام الاستبدادى إسلاميا كان أم غير إسلامى ، فتهور أحوال المسلمين في جميع مظاهر الحياة والعمران أساسه الاستبداد . والحق أنه لا يحمل الشعب المستبد به هذه المسئولية كلها . فإنها ترجع في المقام الأول إلى استبداد الملوك والقادة ، ثم ترجع تبعا لذلك إلى ضعف الروح الدينية لدى الجميع ملوكا ورعايا ، وهنا يبرز الشيخ عبد الحميد ابن باديس مسئولية رجال الدين ممن آثروا السكوت لسبب أو لآخر ، وقصروا في القيام بواجبهم الذى كان يقضي عليهم أن يقاوموا المستبدين ويعلموا الجاهلين ببث روح الإسلام السامى في نفوسهم . .

وهو يؤاخدهم على تقصيرهم ، عن تجربة وعلم ، لأن مقاومة عالم واحد تأتى بكل عجيب في تطهير النفوس كمقدمة ضرورية لكل إصلاح جدى . وهذا هو ما نعتقد أن ابن باديس يبرهن

عليه برهنة كافية وملموسة بأسلوبه السهل الممتنع ، دون أن يأخذه غرور بما عقد العزم عليه ، ولما وثق بتحقيقه بفضل من الله . فرأيناه يدعو المسلمين إلى

---

(١٢) التفسير صفحة ٢٢٣

مقاومة الاستبداد ويحثهم أن ينفخوا مثله في روح المسلمين « روح الاجتماع الشوري في كل ما يهمهم من أمر دينهم ودنياهم حتى لا يستبد بهم مستبد » . (١٣)

وهذه المقاومة التي يدعو إليها هي تلك التي نهض بها هو وجماعة من أصحابه ، ومن رأى أن ينتمي إليه ، ومن أراد استغلال حركته كالحزب الشيوعي . فقاموا إلى جانبه بعضهم عن إخلاص وبعضهم للإفادة من الحركة الإصلاحية بطريقة أو بأخرى وهذا أمر مشاهد في كل حركة إصلاحية ، وتلك هي طبيعة البشر في كل عصر ، كما يكشف لنا تاريخ المجتمعات أيا كانت اتجاهاتها وبواعثها وأهدافها . ومهما يكن من أمر ، وعلى الرغم من هؤلاء المعوقين والخاذلين له ولفكرته فإنه قاد جمعية العلماء المسلمين بمهارة بالغة في أشد الأوقات حرجا ، إلى تحقيق الهدف الذي حدده بينه وبين نفسه وهو الهدف الذي عاونه على تحقيقه المخلصون من أصحابه عن علم أو عن إخلاص فقط . وكأنه كان يحدس بالعيب أو يصور الواقع عندما يتكلم عن تلك التجربة التي ستكشف أو كشفت بالفعل « عن الخاذل لهم ممن ينتسب إليهم فينبذ ويطرح ويستغنى عند الله وبالمؤمنين » (١٤) .

ثم يعلو الشيخ ابن باديس عن الواقع الجزائري الذي رسمه لنا بوضوح يعرفه حق المعرفة من عاصره وأسهم معه عن إخلاص ، وهم الكثرة ، أو عن غير إخلاص وهم القلة من الأمة - تقول أنه يعلو عن هذا الواقع الجزائري ليبين لنا : « أن أعظم الفتنة فيما يرى هو ما قاله الإمام جعفر الصادق : أن يسلط عليهم سلطان جائر » (١٥) فإنه إذا جار السلطان - وهو من له السلطان في تدبير الأمة والتصرف في شئونها - فسد كل شيء ، وفسدت القلوب والعقول والأخلاق والأعمال والأحوال ، وانحطت الأمة في دينها ودنياها إلى أحط الدرجات ولحقها من جرائه كل شر وبلاء وهلاك . ثم يتفاوت ذلك الفساد بحسب ذلك الجور في قدره وسعته ومدة بقائه .

ومع ذلك فإن تسامي الإمام عن الواقع الجزائري لا يبتعد به عنه كثيرا ، إذ نراه سرعان ما يهبط من التعميم في حديثه عن المستبد الظالم الذي يفسد كل شيء حتى العلماء ، الذي يتدرج بسببه الفساد في درجات الوظائف العامة حتى أدناها ، إذ أن دولة الاستبداد هي دولة الأوغاد ، على حد تعبير عبدالرحمن الكواكبي - نقول أنه سرعان ما يعود ليلمس الواقع الجزائري عندما يقرر لنا أن هذا الفساد العظيم الذي عم بلاد المسلمين بسبب استبداد ملوكهم ليس شيئا يقارن بالفساد الذي ينخر في كيان الأمة المسلمة إذا ولي أمرها من لم يكن في جنسها ولا دينها في شيء . . أليس ابن باديس صريحا هنا الصراحة كلها ، لكنها الصراحة التي تنساب في رفق وصدق لا سبيل إلى إنكاره ؟ ومع ذلك فإنه يبعث الأمل والخجل في النفوس الراكدة . .

أما الخجل فمما وصلت إليه من استخذاء للباطل وأعوانه ، وهو يضع هذا التوبيخ بين فقرتين من كلامه عن أعظم الفتنة ، إذ نجده يعود مرة أخرى إلى قول الإمام جعفر الصادق ، فيقول : « إن أعظم ما لحق الأمم الإسلامية من الشر والهلاك كله جاءنا على يد

---

(١٣) التفسير ص ٤٢٩

(١٤) هو يشير هنا الى المستعمر .

(١٥) التفسير صفحة ٤٥٢

السلاطين الجائرين منها ومن غيرها . وهذا ما يشهد به ماضيها وحاضرها . فما أصدق كلمة جعفر الصادق . وما أعمق نظره فيها » ونقول نحن ما أعظم مهارة الشيخ ابن باديس في التعريض بدولة الباطل .

أما الأمل الذي يبعثه في تلك النفوس الخائرة فهو أنه يؤكد لمواطنيه أن العودة الى الإيمان والصدق والشكر » وقد شهد التاريخ بذلك من الله لهم ، فلما خانوا وكفروا تركهم ومكن منهم . ولكنه برحمته وعدله لم ينس لهم أصل إسلامهم فأبقى لهم أصل وجودهم الذاتي . . . وأبقى لهم أصل وجودهم الروحي بكتابه المتلوّبين ظهرانيهم رغم إعراضهم عن تدبره لما هو فيه . عساهم يرجعون [١٦] .

ـ معوقات الإصلاح :

ولا يشك الإمام ابن باديس فى رجوع المسلمين إلى الكتاب والسنة ، وإن كانت هناك معوقات تحاول صدهم عن العودة إليهما ، وأهم هذه المعوقات هي التصوف الخادع الذي حاول الإمام أن يجمع أصحابه معه على الهدف الحق ، لأنه كان يسلك دائما مسلك الدعوة بالحسنى قبل أن يلجأ الصراع مع فريق من قومه تربطهم به الإخوة في الله ، رغم فهمهم لدينه ، لقد قيل أنه اتجه إلى الطرق الصوفية لأنه لم يكن قد استكمل تكوينه ، لكننا نميل إلى أنه كان متصوفا سنيا بمعنى الكلمة ، ولم تكن شخصيته في حاجة إلى أن تستكمل عن طريق هؤلاء . وبالفعل خدع المستعمرون في حقيقته عندما رأوه يتقرب أولا إلى الطرق الصوفية ، وظنوا انه لا خطر من أمره ما دام قد اتجه إلى هؤلاء ، وخيل إلى خبرائهم في هذه الناحية أنه مجرد رجل عادى استهوته الطرق كما تستهوى غيره عادة ، ولم يفطن هؤلاء وهؤلاء إلى حقيقة الامر عندما اتصل الإمام بالطرق الصوفية . .

ونعتقد نحن ، كما أكد لنا أحمد تلاميذه في قسنطينة [١٧] أنه سلك مسلك الرجل العربي المسلم الذي يبدأ الناس بالتحية حتى يحسم الرأي في أمرهم . فلقد كان من الممكن أن تكون الطرق الصوفية الجزائرية مصدر انبعاث لأنه ما زالت فيها بقايا من الأصول الإسلامية ، وبخاصة في زاوية الهامل ، وكان الإمام يأمل عن طريق الاتصال بها أن يستفيد منها تلك العناصر الصالحة التي تساندە في حركته الإصلاحية الدينية والاجتماعية والسياسية . غير أنه تبين له أنه على الرغم من وجود بعض العناصر التي حافظت على العقائد القرآنية واللغة العربية ، إلا أن كثيراً من الطرق وقعت تحت تأثير الاستعمار ، الذي درس ظروفها عن طريق جواسيسه وعلمائه المشتغلين بدراسة التصوف ، واستطاع أن يدخلها في فلكه . .

وكان هؤلاء العلماء المستشرقون ينظرون ، في بادىء الأمر ، إلى ابن باديس نظرة الاستهانة والإزدراء فيما يبدو ، وكان الشيخ عبدالحميد يحتقرهم احتقاراً ديمقراطيا علميا [١٨] ، لأنه كان يدرك أن مادة بحثهم هو التراث الإسلامي ، ثم إنهم يأخذون هذا التراث ويدعونه لأنفسهم . .

(١٦) ونعني به الأستاذ الصادق حماني مدير الليسيه حوحو.الذي أعجبنا بنظرته الصادقة ونظرته الثاقبة . .

(١٧) هذا هو تعبير الأستاذ الصادق حماني .

(١٨) التفسير لابن باديس صفحة ١٦٤ في تفسير قوله تعالى : « وإن من قرية الا نحن مهلكوها قبل يوم القيامة أو معذبوها عذابا شديدا ، كان ذلك في الكتاب مسطورا » . . [الآية ٥٨ من سورة الإسراء]

ولكن تحية الإسلام لهذه الفرق لم تجذبهم إلى حركة الإصلاح . وهكذا أبرأ ابن باديس ذمته من إخوانه في الله الذين أشفق عليهم أن يلتزموا جانب المستعمر ، ولو كان في ذلك خسران الأمة الجزائرية . وليس من الغلو في شيء أن يحاربهم الإمام بكل هذا العنف الذي أتاح له أن يستخلص العامة من سلطانهم وأن يقضي على شيوخهم قبل أن يمهد الطريق أمام الجيل الذي أعده للقضاء على المستعمر . .

ولا يتسع وقتنا للحديث عن موقفه الصارم من الطرق الصوفية ولذا نرجىء ذلك إلى بحث آخر إن شاء الله . .

ـ أسس الإصلاح وأسلوب تنفيذه

لقد قلنا أن الصيغة الموجزة التي تعبر عن شخصية الإمام عبدالحميد بن باديس هي أنه السهل الممتنع . وفي اعتقادنا أن صيغته نفسها هي التي تكتشف لنا عن السر في نجاح خطته لأنه بدأ الإصلاح سهلا هينا ، وانتهى به صارما ممتنعا ، **لقد أراد أن يحاصر الجزائر بمحو شخصيتها العربية الإسلامية فحاصره ابن باديس بالجزائر العربية المسلمة التي يمكن القول بأنها نجحت بمعجزة** ، ونعني بها معجزة الإخلاص العميق وتوفيق الله أن وهب لها زعيما هو نسيج وحده . ظل يعمل في هدوء حتى أصبح الهدوء لا يكفي ، فثنى بالصرامة والعزم القوى فحقق الله أماله وآمال أمته . وإذا أردنا الوقوف على سر النجاح في هذا العمل الضخم فينبغي لنا أن نعلم أن ابن باديس لم يفصل قط النظرية عن التطبيق ، أو بعبارة أدق لم يفرق بين العقيدة والعمل . .

وقد بدأ الإصلاح سهلا هينا في مجال ظن المستعمر أن لا خطر فيه . ذلك أنه بدأ يتكلم عن الدين والخلق والعقيدة ، وضرورة الإصلاح الديني والتضحية من أجل الآخرين والشورى عند الملمات إعدادا لمرحلة الجهاد والكفاح ، أي أنه وضع البذرة وتعهد النبت حتى أخذ الآخرون بأن روح الشعب الجزائري بدأت تخفق ، فحاولوا المقاومة بأساليب لم تكن لتجدى ، لأنها جاءت بعد أوانها . .

(أ) دين وخلق : [١٩]

ألح عبدالحميد بن باديس في تلقين شباب عصره وكهوله فكرة السببية التي لا تتعارض مع عقيدة القضاء والقدر على نحو ما ظن علماء عصور التدهور ، فبين لها أن التدهور الذي تعانيه الأمم له أسبابه ، ومتى ارتفعت هذه الأسباب ارتفع العذاب الذي تعانيه الأمة الجزائرية من الباطن وأعوانه ، إنهم يقاسون كلَّ صنوف الحيف ، وكانوا يظنون أنها نزلت بهم عفوا ، أو أن الله أراد لهم العذاب دون أن يكونوا أهلا له ، مع أن هذا الظن أقرب إلى سوء الاعتقاد في الله . إن التدهور يرجع إلى فصل العقيدة عن العمل أو إلى تدهور العقيدة وتطرق الشرك الخفي . إليها .

فالعلاج الناجح إذن هو الإيمان الصحيح ، فقد قال تعالى : « ولو أن أهل القرى آمنوا لفسحنا عليهم بركات من السماء والأرض » ومن ثم يقول عبدالحميد ابن باديس « فالإيمان والتقوى هما العلاج الوحيد من حالتنا فنقطة البدء في أي إصلاح هي تطهير العقائد من

(١٩) أنظر التفسير ص ٩٦ (٢) التفسير ص ٢٢٧ ، ٢٢٨ في تفسير قوله تعالى : « ويوم يعض الظالم على يديه يقول يا ليتني إتخذت مع الرسول سبيلا ، يا ويلتي ليتني لم أتخذ فلانا خليلا . لقد أضلني عن الذكر بعد إذ جاءني ، وكان الشيطان للإنسان خذولا » الفرقان ، آيات ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ .

الشرك ، والأخلاق من الفساد فلا داعي إذن إلى تحقير أنفسنا ، ولا موجب للقنوط من رحمة الله ، وليس لنا أن نستهين بما نزيله كل يوم من فسادنا ، فبدوام السعي واستمراره يأتي ذلك القليل من الإصلاح على طرح الفساد العظيم من أصله » . . . . . وأصل هذا الفساد العظيم لا يخفى على أحد وما أظنه خفى على تلاميذ ابن باديس ، فقد قوضوا أسسه وعن علم ، كما أنهم علموا أن الإصلاح الخلقي تابع للإصلاح الديني بالعودة إلى الكتاب والسنة وفي العودة اليهما قضاء حاسم على الفساد وأعوانه . .

وهكذا أدرك ابن باديس منذ أول الأمر وبتوفيق من الله أنه ما من أمة يمكن أن تنهض حقيقة إلا عن طريق التربية ، وإن هذه التربية لا تكون مجدية إلا على أساس من تصحيح العقائد وتقويم الأخلاق ، ومن قبل حاول (أوجست كونت) مثل هذه النهضة لكنه فصل الأخلاق عن الدين وحاول بعض أتباع مدرسته أن ينشىء الأخلاق على أساس العلم لا من الدين فلم يفلح . لقد ظنت المدرسة الفرنسية أن المجتمع هو الذي يفرض القيم الأخلاقية فرضا ، ورأى ابن باديس ومثله جمال الدين الأفغاني أن الاخلاق هي التي تنبع من أعماق الضمير المتديّن لا من قهر المجتمع ، لأن صوت الضمير أقوى من مئات القوانين . وهذا هو ما يمكن التعبير عنه أيضا بكلمة لابن باديس « إن الخلق القويم لابد أن يكون نتيجة تطابق الباطن مع الظاهر [٢٠] » .

(ب) الإصلاح الديني :

وتتحقق هذه المطابقة بين الظاهر والباطن عند الفرد والجماعة في القيام بشرائع الإسلام علما وعملا في أبواب العبادات والمعاملات وفي تطبيق أصول الإسلام وفروعه على الحياة الخاصة والعامة » [٢١] ، أي أن المسلمين لم يضعفوا إلا عندما فرقوا بين العقيدة والعمل فكثرت البدع وصنوف الضلال منذ القرن الثالث الهجري . ويؤكد ما ذهب إليه ابن باديس أن مخطط الفرق الباطنية وما صحبه من تطور التصوف الفلسفي قضى على الدولة الإسلامية الكبرى في بغداد . فسبب التدهور كما يفهمه ابن باديس وكما يشهد به واقع التاريخ يرجع إلى الابتعاد عن الكتاب والسنة ، فقد صرف أهل الفتنة جهدهم في تأويل القرآن وصرف الناس عنه وتحريف السنة وتزييفها ، فالخسران الذي وعد به الله من يخالف الكتاب والسنة ، وإن كان موجها للمشركين إلا أنه من نصيب أهل البدع والضلال في المجتمع الإسلامي . .

(جـ) دعوة إلى العمل :

وقد بلغ التدهور بالمسلمين غايته ، لأنهم رضوا لأنفسهم أن يتبعوا أهل الفتنة والبدع . ولما كانت الأسباب تؤدي دائما إلى نتائجها ، فليس لهم أن يعجبوا أن حل بهم العذاب . وهذا قانون تخضع له الأمم « مثل الأمم الإسلامية الحاضرة ، فمما لا شك فيه أن فينا ظلما وعتوا وفسادا وكفرا بأنعم الله ، وأننا من جراء ذلك في عذاب شديد ، وليس هذا القانون خاصا بهذه الأمم وحدها فهناك أمم أخرى أقوى منها في أسباب العذاب والهلاك . . . وإذا لم يأت المقدار المماثل من الهلاك أو العذاب لما عندهم من أسبابها فلأنه لكل أمة أجل ، ولما يأت ذلك الأجل بعد فإذا جاء لا يستأخرون ساعة ولا يستقدمون » [٢٢] .

(٢٠) التفسير ص ١٢٣

(٢١) التفسير ص ١٢٥

(٢٢) أنظر كتاب الاسلام بين أمسه وغده ١٤٢ ـ ١٥٢

إذن يجب البحث عن أسباب هذا العذاب الذى تقاسيه الأمة الإسلامية لأن معرفتها قد تبعث النفوس إلى تجنبها فيزول هذا البلاء ، وقد وعد الله كل أمة تقلع عن الفساد أن يرتفع عنها العذاب « وهو الصادق الوعد الرحيم » و « إن المطلع عن أحوال الأمم الإسلامية يعلم أنها قد شعرت بالداء وأحست بالعذاب وأخذت في العلاج ، إن ذلك ، وإن كان يبدو اليوم قليلا لكنه بما يحوطه من عناية الله وما يبذل من جهود المصلحين سيكون بإذن الله كثيراً . . (٢٣) .

وأول خطوة في العمل هي العمل بدعوة الإسلام الصحيحة ، أي بالتضحية من أجل الجماعة . وليس المقصود من العمل هو الفناء في الله بل الفناء من أجل المسلمين . وهنا يبين لنا ابن باديس كيف انصرف الناس عن العمل المجدي إلى نوع من الشعوذة والتخاذل . فلقد كان القرآن يعرض العقائد بأدلة عقلية سهلة تصلح للعامة والخاصة ، فترك المسلمون هذه العقائد الواضحة وانصرفوا إلى الجدل واستهوتهم الطرق المعقدة لدى علماء الكلام ، وهكذا تمزقت الأمة وانحرفت عن العمل الجدى بسبب تناحر فرق الكلاميين في مناقشة مشاكل لفظية (٢٤) فمن أجل العمل أن نخرج من جو المهاترات التي وقعت بين علماء الكلام الذين لم يجدوا عملا أفضل ، في ظنهم « من أن يكفر بعضهم مع أنهم من دين واحد وأهل قبيلة واحدة ، وهذا هو الخسران المبين ، عندما ترك الناس القرآن وشغلوا أنفسهم » بتشكيكات الفلاسفة ومماحكات المتكلمين ومناقضاتهم فما ازدادوا إلا شكا ، وما زادت قلوبهم إلا مرضا حتى رجع كثير منهم في أواخر أيامهم إلى عقائد القرآن وأدلة القرآن فشفوا بعدما كادوا كامام الحرمين والفخر الرازي » (٢٥) .

أما في الفقه فقد ترك الفقهاء الأصول واشتغلوا بالفروع ، فشعبوا وضيقوا رحمة الله الواسعة على الناس ودفعوهم دفعا بسبب تعنتهم إلى أحضان الطرق الصوفية التي تسهل عليهم كل شيء . فمن الضروري أن تطهر كتب الفقه من المسائل المتشعبة التي توهمنا عند البعض تفريعاتهم الغريبة في مسألة هي أبغض الحلال إلى الله وهي الطلاق ، أنهم يشرعون للحمقى من الناس (٢٦) . وتطهير كتب الفقه من مثل هذه المسائل من خير العمل . .

أما في مجال الأخلاق فإن القرآن يبين لنا مكارم الأخلاق ونفعها ومساوىء الأخلاق وضررها ، لكن المسلمين هجروا تلك الأخلاق التي لا تدانيها أخلاق أي دين آخر أو أي مذهب (٢٧) واندفع كثير منهم إلى التصوف الأعمى المختلط بتراث أمم وثنية ، في محاضرة سابقة . ويعبر الشيخ عبدالحميد بن باديس عن هذا الخذلان قائلا : « فهجرنا ذلك كله ووضعنا أوضاعا من عند أنفسنا واصطلاحات من اختراعاتنا خرجنا في أكثرها عن الحقيقة السمحة الى الغلو والتنطُّع ، وعن السنة البيضاء إلى البدع ، وأدخلنا فيها من النُسك الأعجمي والتخيل الفلسفي ، مما أبعدهما غاية البعد عن روح الإسلام ، وألقى بين أهلها بذور الشقاق والخصام ، وآل الحال بهم إلى الخروج من أثقال أغلالها

(٢٣) هناك رسالة في الاخلاق القرآنية للمرحوم الدكتور محمد عبدالله دراز ، وفي كتاب تفسير الشيخ عبدالحميد بن باديس عرضا ممتاز لها أنظر ص ٨١ وما بعدها .
(٢٤) أنظر مقدمتنا في نقد مدارس علم الكلام لكتاب « مناهج الادلة في عقائد الملة » .
(٢٥) التفسير ص ٢٣٠ - ٢٣١
(٢٦) نفس المصدر ٢٣٣ - ٢٣٤
(٢٧) التفسير ص ٤٣٤

والاقتصار على بقية رسومها للانتفاع منها ومعارضة هداية القرآن بها » . [٢٨]

لذلك ينبغي أن نطهر علومنا الإسلامية من هذه الأوشاب ، وإلى جانب الأوهام والخرافات توجد قشور يشغل الناس أنفسهم بها بدلا من البحث عن اللب . ويشير هنا ابن باديس إلى طريقة التدريس في جامع الزيتونة ، حيث يشغل الطالب عقله ، على حد تعبير الإمام بالخصومات بين النجاة « أياما وشهورا ، فتنتهي السنة وهو لا يزال حيث ابتدأ أو ما تجاوزه إلا قليلا » ، ويعجب كيف ينقلب تفسير القرآن إلى تطبيقات للقواعد على الآيات « كأن التفسير إنما يقرأ لأجل تطبيق القواعد الآلية لا لأجل فهم الشرائع والأحكام الإلهية » [٢٩] .

وهذا النقد البناء ينبغي ألا يغضب أحدا ، وقد حاول شيئا من هذا القبيل الشيخ الأحمدي الظواهري في كتابه « العلم والعلماء » وفيه يبين أن بعض العلماء يتنافسون على تدريس الوسائل بدلا من المقاصد ، أي يفضلون تدريس القواعد النحوية وعلوم الجدل الكلامية تدريس التفسير والحديث ، لأن العلوم الأولى تسمح لهم أن يجولوا ويصولوا في عرض حجج الخصوم ونقدها أو لمجرد سردها ، فمن خير العمل ترك القشور للاهتمام بالأخلاق والهداية الإسلامية . .

ومثل هذا العمل في مجال الثقافة الإسلامية هو الكفيل بتعديل الاتجاه ، أي بالخروج من التيه الذي نحن فيه ، على حد تعبير ابن باديس ويعني به ثقافة عصور الجمود ، وذلك حتى يمكن فهم القرآن بروح عملية مجردة من الأوهام والخرافات « والاستعانة على ذلك بإخلاص القصد وصحة الفهم . وهذا أمر قريب على من قربه الله عليه ، ميسر على من توكل على الله فيه . وقد بدأت طلائعه والحمد لله ، وهي آخذة في الزيادة إن شاء الله « سبحان من يحيي العظام وهي رميم » ولا ريب في أن يشير هنا إلى بعث الأمة الجزائرية إلى الحياة الكريمة عن طريق العلم الديني الصحيح وتحذيرها من العلم المزيف الذي سيطر على العقلية الإسلامية بصفة عامة طيلة العصور السابقة دون منازع . وقد أخلص ابن باديس القصد وأجاد الفهم وتوكل على الله وكان مثال العالم المضحي من أجل هذا الإصلاح الديني . .

٦ - « ظهور فكرة الإصلاح »

كان ذلك هو العمل التمهيدي الذي قام به الإمام ابن باديس ، لكن لم تكن النظرية منفصلة عن التطبيق ، إذ شرع منذ البدء يثقف العقول تبعا لمنهجه الجديد ، بعمل متواصل لا ينهض به إلا من كان كبير الهمة عظيم الإخلاص لما يعتقده الحق . ولم يكن بد أن تمتد روح التفاؤل التي هي من أظهر السمات في شخصيته إلى الآخرين ، فغمر الأمل قلوبهم في تحقيق نتائج هذا العمل المتواصل بعد هدم صرح الأوهام وتحطيم الحواجز التي وضعها أصحاب الطرق الصوفية بين المسلمين وبين الكتاب والسنة . فعلم لناس أنهم إنما ينهضون متى ظهرت عقائدهم ، وعادت نفوسهم وقلوبهم تستقى من المصدر الأول ، وعلموا أن الإصلاح يؤ تى ثمرته إذا وجدت لهم قوة . « وإنما تكون لهم قوة إذا كانت لهم جماعة منظمة تفكر وتدبر وتتشاور وتتآزر

---

(٢٨) التفسير ص ٤٣٦

(٢٩) سورة مريم آية ٩٦ وكانت قد نزلت في السابقين إلى الاسلام من الصحابة الذين تنكر لهم أهل مكة .

وتنهض لجلب المصلحة ولدفع المضرة ، متساندة في العمل عن فكر وعزيمة » وهذا هو ما حققته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، إذ ما كان يمضي وقت قليل حتى بدأت تظهر فكرة الإصلاح ، ثم قامت دولة الباطل تساندها الرجعية تحاول القضاء على هذه الفكرة ، إذ ادركت بحساسية جرذان السفينة أن هذه الجمعية هي التي ستغير الواقع الجزائرى، وهو الذي كان في صالحهم حينذاك . .

لكن ظهور فكرة الإصلاح كان ضرورة تاريخية ، فقد اتفق ابن باديس مع المصلحين السابقين من أمثال جمال الدين الأفغاني والإمام محمد عبده على أن الأمة الإسلامية بدأت تدرك أنها دخلت مرحلة دقيقة من تاريخها بسبب عودة الغزو الأوروبي الذي ذكرها بالحروب الصليبية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين . وكان سقوط الجزائر هو النذير الأول ، ثم تتابعت النذر بسقوط تونس ومصر وليبيا ثم بسط الحماية على مراكش . لذلك استيقظ المسلمون من ركودهم الشامل وارتفعت صيحات الإصلاح في جوانب العالم الإسلامي تدعو الناس إلى معالجة أدوائهم بالقضاء على أسبابها واجتثاث أصلها .

وقد لاحظ ابن باديس أن سلاح اليقظة كان دائما عن طريق العودة إلى الإسلام الصحيح المستقى من الكتاب والسنة ، وهو الإسلام « الذي أنقذ الله به العالم أولا ، ولا نجاة للعالم مما هو فيه اليوم إلا إذا أنقذه الله به ثانيا » (٣٠) . وهناك ما يدعو إلى التفاؤل لأن المسلمين يلبون نداء المصلحين مما يقوى الرجاء ويبعث الأمل . . »

٧ـ مقاومة الرجعية التي تدافع عن الباطل :

وكان من الضروري أن تلقى هذه اليقظة الشاملة في الجزائر مقاومة الرجعيين ومن يحتمي به هؤلاء للاحتفاظ بمزاياهم (٣١) غير أن الإمام عبدالحميد ابن باديس يستبشر بهذه المقاومة التي قد يضيق بها صدر مصلح آخر ، لأنه كان يؤمن إيمانا عميقا بتلك البشرى التي انطوى عليها قوله تعالى « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات سيجعل لهم الرحمن ودا » (٣٢) ، لأنه كان يعتقد أن هذا الوعد عام لكل من دعا إلى اتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم . لذلك جعل يطمئن أصحابه أن مقاطعة الناس لهم وما يلقونه من أذاهم لن تدوم وأنه سوف يشتد عزمهم بما سيجدونه من « ود في القلوب ممن يعرفون ومن لا يعرفون » . .

(أ) أول الغيث :

ومن علامات تحقق هذا الوعد أن الوالي الفرنسي اضطر الى أن يتظاهر بأنه ليس ضد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، وأنه لا يقاومها بأي نوع من المقاومة . وعندئذ تقول جريدة الصراط ، تظاهرا لتظاهر ، إن الحكومة الفرنسية ستشارك هي الأخرى مع الأمة وسكان الجزائر في جني ثمرة الجهود التي تبذلها جمعية العلماء . كذلك تظاهرت الجمعية بأنها تعاون فرنسا على تهذيب هذا الشعب الجزائري وترقيته ورفع مستواه الى الوضع اللائق باسم فرنسا وسمعتها . ولا بأس في رأينا من التظاهر ، إذ من الحكمة أن تلقي كل خصم بسلاحه ، ومع ذلك فان تظاهر الجمعية لم يكن إلا سارا رقيقا ، لأنها تنبه الوالي الفرنسي في الوقت نفسه

---

(٣٠) جريدة الصراط العدد (١) ٢١ جمادي الاول ١٣٥٢ الموافق ١٣ سبتمبر ١٩٣٣ .
(٣١) العدد الثالث من السنة المحمدية النبوية .
(٣٢) الصراط العدد ١١ بتاريخ ٩ شعبان ١٣٥٢ ، ٢٧/١١/١٩٣٣

إلى أن كثيرا من دوائر الإدارة الفرنسية تقاوم الجمعية . ثم لا تلبث أن تنبه الوالي بأنه قد صدر قرار بتعطيل جريدة الشريعة ، بعد أن تظاهر الوالي بأنه لا يقاوم الجمعية[٣٣] .

(ب) الوالي يستعين بالرجعية :

غير أن الوالي كان قد سبق إلى تحريك أعوانه ليهاجموا الحركة الإصلاحية ، فجعل هؤلاء يصفون الشيخ ابن باديس بأنه وهابي وعبد اوي رغبة في تنفير الناس منه ، وسعيا إلى وأد الحركة في مهدها ، مع أن الامام محمد عبده والامام محمد بن عبدالوهاب كان لهما أكبر الأثر في تطهير العقائد الاسلامية من الخرافات والأوهام ، وبدأ بتجديد الأمة الاسلامية وقد سخر ابن باديس من هؤلاء الخصوم الذين وصفهم بأنهم أهل جمود وركود في مقال مشهور « بعنوان عبداويون ثم وهابيون ثم ماذا لا ندري والله »[٣٤] وقد بين فيه سبب حنق هؤلاء الخصوم لأنه ساءهم أنه دعا إلى دراسة اللغة العربية تمهيدا لمعرفة المصادر الخاصة بالشريعة الاسلامية . وللاطلاع على مؤلفات المعاصرين أيضا . وهذا هو الخطر الأكبر الذي كان يخشاه المستعمر الحريص على عزل الجزائر عزلا تاما لإدماجها نهائيا في فرنسا .

فالخطة مرسومة منذ وقت طويل . دليل ذلك أنه ظل يدرس عشر سنوات في قسطنطينة ولم يكن قرأ شيئا يذكر للشيخ محمد عبده ، مع ذلك كان أعوان الباطل يحاربونه ويكيدون له دون أن يعني بأمرهم لأنه قضى تلك السنوات العشر « لتكوين شيء علمي لم يخلط به غيره من عمل آخر » فلما ظهرت نتائج التدريس فكر في إنشاء جمعية تقوم بدعوة عامة إلى الاسلام الخالص والعلم الصحيح أي إلى الكتاب والسنة وهدي سلف الأمة ، وذلك لتحرير الناس من البدع والضلالات . ثم أنشأ صحافة كان لها أثرها في إحياء موات النفوس . وهنا تنبه المستعمر الذي يطلق عليه ابن باديس اسم « الباطل » في كثير من كتاباته « فكانت هذه المرة غضبة الباطل أشد ونطاق نقمته أوسع وعداد أتباعه أكثر » . ثم تحالف أعوان الجمود مع أعوان البدعة ليقدموا خدماتهم لمن أتاح لهم صروحا من الجاه وأنهارا من المال ، على حد تعبير ابن باديس . غير أن الامام عرف كيف يفحم هؤلاء الأقزام عندما بين لهم أن كثيرا من الأئمة السابقين كشفوا عن مخطط أهل البدعة ومستغلي العامة ، فنشر شيئا من كلام الشاطبي ، ووعد بأن يتابع نشر آراء كبار الأئمة ، أي دون حاجة إلى الاستعانة بأقوال محمد بن عبدالوهاب ومحمد عبده .

(جـ) معركة غير متكافئة :

وهكذا بدأت المعركة غير متعادلة ، فعلماء المسلمين من أصحاب ابن باديس لا يعتمدون إلا على المثقفين ، بينما كان للمستعمر أعوانه من أهل الجمود والبدع ، وهم كثيرون بخذلان من الله ، ومن ورائهم ملايين من العامة . ومع ذلك فان ميزان القوى كان قد تغير وأصبح في صالح العلماء المسلمين من أصحاب ابن باديس . لقد كان أعوان الباطل يظنون أنهم يستطيعون الاعتماد على عامة الشعب التي تعد بالملايين ، لكنهم فوجئوا عندما علموا أن صوت المصلحين سبقهم إلى الشعب . وهذا هو يفسر لنا فزعهم . لذلك رأيناهم يحاولون تركيز جهودهم على كسب المستعمر فأعلنوا إخلاصهم لفرنسا

(٣٣) الصراط العدد ١٣ بتاريخ ٢٣ شعبان ١٣٥٢ ، ١١/١٢/١٩٣٣
(٣٤) الصراط العدد ٢ بتاريخ ٢٨ جمادي الأولى ١٣٥٢ ، ١٨ سبتمبر ١٩٣٣

وذهب وفد من أصحاب الطرق الصوفية يعلن ولاءه للوالي العام الفرنسي على الجزائر[٣٥]. ونبهوا الوالي إلى خطر المصلحين وكانوا هم الذين أشاروا عليه بمنع العلماء من دخول المساجد للوعظ ، مما دعا جريدة « البتي باريزيان » (le petit parisien) إلى القول « بأن الطرق الصوفية تملك السلطة الروحية التي يمكن أن تكون مفيدة أو ضارة لفرنسا تبعا لطريقة استخدامها « ولكن الطرقيين كانوا لحد الآن من أحسن معاونيها ، كما أنه ليس هناك ما يخول لنا أن نشك في إخلاص العلماء فثقافتهم الروحية عربون على اعتدالهم .

وقد ابتهج عبدالحميد ابن باديس لهذه المقاومة ، وله في الحق أن يبتهج لأنه نجح في عزل أصحاب الطرق الصوفية عن الشعب . وأظهرهم في مظهر من يتحالف مع أعداء هذا الشعب . وكيف لا يبتهج وقد استطاع أن يكشف النقاب عن خيانة الطرق الصوفية ، وأن يجبر العدو على الاعتراف بأنه لا يجد شيئاً يدين به جمعية العلماء المسلمين[٣٦].

وإذا كانت الحكومة الفرنسية للجزائر ارتضت أن تحارب من وراء ستار ، وتحرك أعوانها الذين بدأوا يفقدون مواقفهم فإن ابن باديس أخذ يهاجم علنا ويتهم الوالي الفرنسي بأنه هو الذي يحارب علماء الأمة ودينها ، كما سبق أن رأينا في أثناء حديثنا عن شجاعته العقلية . وإنما هاجم الوالي بهذه الجرأة النادرة ، لأن المعركة كانت قد بدأت في الخفاء منذ عدة أشهر ، وتبين أن النصر فيها لن يكون في جانب « الباطل » وأعوانه . فقد رفضت الحكومة إنشاء مدرسة جديدة في بلدة القنطرة مع أن شيخا جليلا تطوع أن يعلم الأطفال المشردين في البلدة الذين شكت إحدى السائحات من أنهم يشوهون جمال هذه البقعة من أرضهم[٣٧].

ومن مظاهر هذا العسف أن الحكومة الفرنسية للجزائر كانت تسمح لليهود في الجزائر أن ينشئوا المدارس لأبنائهم ولا تسمح للمسلمين بإنشاء مثلها لأطفالهم ، في الوقت الذي تزعم فيه أن الدولة منفصلة عن كل صبغة دينية . فالمسئول عن المنع إذن هو المستعمر . وهذه هي الحرب التي بدأها هو . .

وهذا هو السر في تلك الصرامة وهذه الجرأة اللتين نراهما في موقف عبدالحميد بن باديس . ثم لم يكتف الوالي الفرنسي بذلك بل استعان بنائب يهاجم جمعية العلماء ويصفهم بأنهم مالكيون « وليت الناس كانوا مالكية إذن لطرحوا كل بدعة . . . فثارت ثائرة هذا الجاهل ، ومن وراءه ومن كان في الجهل والشر مثله ، يحاولون إثارة الفتنة والله يطفئها »[٣٨].

ونقول إن الحكومة الفرنسية للجزائر كانت تظن أنها تحارب في خفاء ، مع أن الشيخ عبدالحميد بن باديس كان حريصا على كشف خداعها منذ حين ، وهو يحذرها من سلوك هذا المسلك الشاذ تجاه مسلمي الجزائر بمحاربة أية حركة إصلاحية دينية بشتى الوسائل ، ومنها استدعاؤه هو شخصيا لسؤاله عما إذا كان لديه إذن حكومي يرخص له بالعمل في التدريس ، مع أن

(٣٥) العدد الثالث من الصراط بتاريخ ٥ جمادي الثانية الموافق ٢٥ سبتمبر ١٩٢٣

(٣٦) العدد السابع من الصراط ص٦ بتاريخ ١١ رجب ١٣٥٥

(٣٧) يقول ابن باديس « إبتدأت القراءة بقسنطينة بدراسة الشفاء للقاضي عياض بالجامع الكبير حتى بدأ للمفتي الشيخ ابن الموهوب أن يمنعنا فمنعنا . . فطلبنا الاذن من الحكومة بالتدريس في الجامع الاخضر فأذنت لنا وكان هذا الاذن على يد م . أريب الكاتب العام للامور الوطنية بدار العمالة إذ ذاك (نفس المصدر ونفس الصفحة) ».

الحكومة تعلم أنه يدرس منذ عشرين سنة في الجامع الأخضر وفي مسجد سيدي فموش ومسجد سيدي عبدالمؤمن[٣٩] وأن لديه رخصة بهذا العمل منذ ذلك الحين . فالمسألة ليست مسألة عبدالحميد بن باديس ولكنها مسألة التعليم الديني واللساني للمسلمين ومسألة مائة طالب أو يزيدون جاءوا من العمالات الثلاث إلى قسنطينة هذه الأيام ، ومسألة نحو الألفين من سكان قسنطينة ونواحيها يمتلىء بهم الجامع الأخضر كل ليلة في مجالس التذكير »[٤٠] وهذا على وجه التحقيق ما كانت تخشاه فرنسا كل الخشية . وهو السبب في كل هذه المقاومة التي جندت لها بعض الأذناب وأصحاب المصالح الذين يهمهم ألا تنجح حركة الإصلاح التي يدعو إليها ابن باديس ، ولا سيما أن بضعة رسائل من مسلمي اليمن جاءت تؤيد جمعية العلماء المسلمين في جهودها للقضاء على البدع ، وكانت تلك الرسائل تبشر بالقضاء على الطرق الصوفية في اليمن . وقد اشتدت المعركة عندما أصدر المجلس الاداري لجمعية العلماء قراراته التي يطالب فيها بفتح مجال للتعليم الديني وبضرورة التعليم العربي ، وترك الحرية التامة للمسلمين الجزائريين في فتح المكاتب القرآنية والمكاتب الحرة ، وأن تقف (الحكومة) وراء القائمين بهذه المشاريع موقف المؤيد المساعد »[٤١] ولم تكن تلك في الحقيقة مجرد مطالب تقدمت بها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بل كانت شروط المنتصر رغم أن الجمعية ظلت تؤكد أنها جمعية دينية تهذيبية لا شأن لها بالسياسة . وأميل إلى الاعتقاد أن الامام عبدالحميد بن باديس لم يكن يتعجل النصر لأنه كان شديد الثقة ، بأنه آت لا محالة ، وكيف لا وقد عزل خصومه واحدا بعد آخر ووضع دستوره للثورة في قصيدته المشهورة التي يؤكد فيها أن الشعب الجزائري عربي مسلم .

٨ ـ نجاح الخطة :

وهكذا نجحت الخطة التي رسمها عبدالحميد بن باديس ونفذها بصبر وأناة . وهو تخطيط في غاية البراعة . إذ استطاع أن يعزل المتحالفين ، فبدأ بالطرق الصوفية التي أراد في أول الأمر أن يستخلص العناصر السليمة فيها لأن الإخوة في الله فوق أي اعتبار آخر . فلما حاربته بدأ يعزلها عن الشعب . فلما لجأت إلى المستعمر أظهرها بمظهر الخيانة ، ففقدت سلطانها على الشعب ولم تعد ذات نفع للحكومة الفرنسية بالجزائر بل غدت عبئا عليها . فلما انتهى من الأذناب ظهرت دولة الباطل على حقيقتها ، إذ أنها كانت تريد أن تمحو الصبغة العربية الإسلامية في الجزائر ، غير أنها تنبهت ، بعد فوات الأوان ، إلى أن الامام عبدالحميد بن باديس قد قطع الطريق عليها في رفق ودون تظاهر بالبطولة ، فحاصرها ببعث اللغة العربية ، وتجديد العاطفة الدينية الصادقة ، مما أحيا في الأمة روح المطالبة بحقوقها ، وفي مقدمتها الحرية الدينية التي كانت فرنسا تتظاهر باحترامها ، وهي الحرية التي لا يمكن الحفاظ عليها في الجزائر بصفة خاصة إلا بلسانها العربي . لقد قام الإمام عبدالحميد ابن باديس بهذا الحصار بأسلوبه السهل

---

(٣٨) الصراط العدد ١١ ص ٤

(٣٩) لم يتنبه ما سينوه وغيره إلى خطر دعوة الامام ابن باديس وظنوا أنها محاولة ساذجة للاصلاح الديني وانه لا خطر منها .

(٤٠) الشهاب العدد ٢ المجلد ١٤ ص ٤ ـ ٦ غرة ربيع الاول ١٣٥٧ ، مايو ١٩٣٨

(٤١) يحق لابن باديس أن يسخر فيقول « من هذا الاندفاع ما يتحدث به في مصر فتردد صداه في الشرق والغرب ، وتهيج له صحافة الانجليز على الخصوص ويتحدثون في مصر وفي الأزهر عن الخلافة كأنهم لا يرون المعاقل الانجليزية الضاربة في ديارهم . . . » .

الرقيق الهاديء في الوقت الذي ظن فيه المبشرون أن الحكومة الفرنسية العلمانية بالجزائر قد هيأت لهم كل الوسائل في هذا القطر الإسلامي فما عليهم إلا أن يدخلوه بجحافلهم . .[٤٢] غير أنها وجدت آخر الأمر أنها هي التي حوصرت . ونحن نعلم جميعا نهاية هذا الحصار . فقد نجا القطر الجزائري بفضل الله وإخلاص ابن باديس وتضحيات الشعب الجزائري قاطبة . .

إن عبدالحميد بن باديس الذي فر إلى الله واستعان به لتحرير هذا القطر الإسلامي العربي كان غاية في اليقظة ، فإنه لم يخدع بأساليب الاستعمار وحيله ، في الوقت الذي كانت فيه تخفي على كثير من البلاد الإسلامية . فهو يحذر المسلمين من هذه الأساليب منذ زمن طويل وهو يحدثنا عن محاولة الدول الغربية فتنة المسلمين باسم الخلافة ، وأنها أرادت ان تستغل ذلك مرات عديدة فأصيبت فيها كلها بالفشل . ويعجب الإمام ان يندفع في تيار هذه الفتنة كثير من المسلمين ورؤسائهم وبخاصة في مصر حيث كان يحكم الملك فاروق . لكن مضى فاروق ، وخرج الإنجليز من مصر ، ووقفت معظم الدول الإسلامية المتحررة من سيطرة الغرب ضد فكرة الحلف الإسلامي في أيامنا هذه ، حتى لم نعد نسمع شيئا عنه ، ولقد كان عبدالحميد بن باديس محقا عندما قال سنة ١٩٣٨ : « كفى غرورا وانخداعا أن الأمم الإسلامية اليوم ، حتى المستعبدة منها أصبحت لا تخدعها هذه التهاويل ولو جاءتها من تحت الجبب والعمائم »، ولكن ليطمئن الفقيد في مثواه فإن فكرة الخلافة قد فشلت . كما ستلحق بها فكرة هذا الحلف الذي يريد الغرب إنشاءه لا للمسلمين ولكن لنفسه . .

ولقد سبق عبدالحميد بن باديس أيضا في تأكيد فكرة القومية العربية وبعث الأمل في نفوس أمة ظنّ الاستعمار أنه قضى على شخصيتها وعروبتها وأنه كاد يدمجها في الوطن الأم كما يقال . والإمام يبعث الأمل في النفوس مستعينا بالله دائما فهو يقول : « لم لا نثق بنفوسنا ، وقد أعطانا الله عقولا ندرك بها ، ومواهب نستسخرها لما يرضي الله ورسوله . لنا مواهب مثل ما لغيرنا ، وفوق ما لغيرنا ، وقد أعطانا من هذا الدين الإنساني ومن هذا الدين العقلي والروحي ما يكمل عقولنا ويهذب أرواحنا ، أعطانا منه ما لم يعط لغيرنا ، لنكون قادة وسادة وأعطانا وطنا شاسعا واسعا مثل ما لغيرنا . فنحن إذن شعب عظيم يعتز بدينه ، يعتز بلغته ، يعتز بوطنيته ، يستطيع أن يكون في الرقي واحدا من هذه الشعوب . .

إنا نعتصم بالحق ونعتصم بالتواضع عندما نقول أننا شعب خالد ككثير من الشعوب . لكنا ننصف التاريخ إذا قلنا أننا سبقناها في ميادين الحياة ، سبقناها بهدايتنا ، وسبقنا هذه الأمم في نشر الحق أيام كانت في ظلمات الجهل . . .

ذلك ما كنا فيه وما سنعود إليه ، وإنما علينا أن نعرف تاريخنا ومن عرف تاريخه جدير بأن يتخذ لنفسه منزلة لائقة به في هذا الوجود ولا رابطة تربط ماضينا المجيد ، بحاضرنا الأغر والمستقبل السعيد إلا هذا الجيل المتين : اللغة العربية لغة الدين لغة الجنس لغة القومية ، لغة الوطنية المغروسة . . . ».

« إنها وحدها الرابطة بيننا وبين ماضينا ، وهي وحدها المقياس الذي نقيس به أرواحنا بأرواح

---

(٤٢) النص التقريبي الكامل للتقرير الادبي الذي ألقاه سماحة الأستاذ بن باديس بجمعية التربية والتعليم ١٣٥٨ هـ مايو ١٩٣٩ ، البصائر السنة ٤ العدد ١٧١

أسلافنا ، وبها يقيس من يأتي بعدنا من أبنائنا وأحفادنا الغر الميامين ، أرواحهم بأرواحنا ، وهي وحدها اللسان الذي نعتز به وهي الترجمان عما في القلب من عقائد وما في العقل من أفكار وما في النفس من آلام وآمال . . ».

« إن هذا اللسان العربي العزيز الذي خدم الدين وخدم العلم ، وخدم الإنسان ، هو الذي نتحدث عن محاسنة منذ سنين ، فليحقق الله أمانينا . .وينتهى مديحه للسان العربي إلى أن يُطرى اتجاه بعض الشبان إلى دراسة اللغة العربية من الذين حاولوا دون أن يتجه القطر الجزائري نحو الغناء عندما لم تكن لهذا القطر مدارس تعلم اللسان العربي ، لم يكن له رجال يدفعون عنه ويموتون عليه ، بل كان في اضطراب دائم مستمر . . وكان ابناؤ نا يومئذ لا يذهبون الا على المدارس الاجنبية التى لا تعطيهم غالبا من العلم إلا ذلك الفتات الذي يملأ أذهانهم بالسفاسف حتى إذا خرجوا منها خرجوا جاهلين دينهم ولغتهم وقوميتهم وقد ينكرونها » . . .

إن هذا الخطاب الذي يمجد فيه الإمام ابن باديس اللغة العربية والجزائر المسلمة ليس في نظري إلا إعلانا للنصر على المحاولة الفرنسية التي أرادت محو الشخصية الجزائرية العربية المسلمة . ولقد قاله وفرنسا في أوج عظمتها وقوتها ، أي قبل الحرب العالمية الثانية بأشهر قلائل ؟ أليست تلك هي الشجاعة النادرة التي حبا الله بها عبدالحميد بن باديس ؟ أليس هذا دليلا على أنه الرجل السهل الممتنع الذي بدأ ينحت في الصخر نحت خرير الماء الهاديء حتى أتى على الصخر وأزاله من طريق هذه الأمة التي أراد الله بها خيرا فوهبها هذا الثائر المصلح الذي بلغ الغاية في التوفيق بين النظرية والتطبيق في مناهج الإصلاح . . .

* * *

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

دراسة في تلقي جماليات المكان الاوروبي

خليل الشيخ *

لا تحتل باريس مكانة مهمة في الأدب العربي فحسب ، فلهذه المدينة أهمية كبرى على صعيد الأدب الأوروبي . فباريس من العواصم القليلة في العالم التي ظلت موضوعا Stoff وموتيفا Motiv[1] على الصعيد الأدبي ، لما تمثله من قيم جمالية وحضارية . فقد تعامل الأدب معها ، بغض النظر عن تقييمها سلبا أو إيجابا ، على أنها مدينة عالمية Weltstadt قادرة على استيعاب شتى الحضارات . لتصبح مصدر إشعاع حضاري . ويمكن للدارس أن يضع الخطوط العريضة للملامح الرئيسية لهذه المدينة كما رسمها الأدب الغربي على النحو التالي :

١ ـ المدينة الخاطئة : [٢]

ترتبط هذه الصورة في الأدب الأوروبي ، بظهور باريس كمدينة كبرى ، وما يصاحب الحياة في هذه المدن من الشعور بالضياع والاغتراب والفقر الروحي والعزلة وفقدان الهوية والتميز . فقد تميز أدب القرن الثامن عشر الفرنسي على سبيل المثال ، بالشكوى من التجمعات السكانية وما يصحبها من ضجيج وقاذورات وروائح كريهة ، وما فيها من وسائل للنقل تهدد الحياة الإنسانية . ولهذا صور الأدب حياة الناس في المدينة على أنها رقص خطير من أجل العجل الذهبي . وفي أثناء هذا الرقص يسقط الكثيرون ، ويخسر آخرون سمعتهم وصحتهم ، لأن الطمع والجشع من أجل الثروة يسلب البشر شخصياتهم ويجعلهم قساة القلوب . من أجل ذلك ارتبطت صورة باريس بمدينتين خاطئتين هما بابل السومرية ، ولابيرنث Labyrinth الإغريقية . حيث تمثل الأولى الفوضى ، وتمثل الثانية الذين لا وطن لهم .

---

* أستاذ الأدب المقارن المساعد بجامعة اليرموك .

(١) حول هذين المصطلحين واهميتها في الدراسات الأدبية المقارنة انظر :
Elisabeth Frenzel, Vom Inhalt der Literatur, Stoff-Motiv, Thema pp. 7-93.

(٢) Von Siegfried Juttner, Paris Bilder des 18. Jahrhunderts Eine Skizze. pp. 172-202, p. 174.

إن رفض باريس باعتبارها واحدة من المدن الكبرى ، لا يرجع إلى سبب واحد فقط ، فثمة أسباب دينية وسياسية وثقافية واقتصادية ، ولا بد هنا من التركيز على العامل الديني ، لأن أدب تلك الفترة قد أعطاه الاهتمام الكبير . فقد اعتقد هذا الأدب أن ازدهار باريس (بابل الجديدة) وتقدمها ، وهو أمر يقتضي بالضرورة تدهورها وتدميرها ، يعني الابتعاد المطلق عن الله . [٣]

أما رفض باريس في أدب القرن التاسع عشر ، فلم يكن رفضا مبنيا على أسس دينية . ويمكن أن نتوقف هنا عند الشاعر الفرنسي شارل بودلير Baudelaire[٤] (١٨٢١ - ١٨٦٧م) في ديوانه Les Fleurs du Mal (أزهار الشر) الصادر سنة ١٨٥٧م . صور بودلير باريس في شعره موطنا للفوضى والقبح والبؤس والضوضاء والقرف[٥] . وتعكس قصائد ديوانه وبخاصة القصائد المعنونة في الديوان بـ Tableaux Parisiens) عزلة بودلير وغربته في المدينة ورفضه لكل شيء صناعي . ولهذا تبدو باريس في هذه القصائد عالما ميتا ، باردا مصنوعا من المرمر والمعدن[٦] . أما باريس القديمة فقد تلاشت إلى الأبد :

إن باريس القديمة لا توجد الآن . لقد تغيرت .
إن صورة المدن تتغير بسرعة مثل تغير قلب الإنسان .

ولهذا يصفها بودلير بـ « المتاهة الموحلة » . و« الماخور » و« الجحيم » و « المعتقل » [٧]

٢- أثينا الجديدة أو الجنة الأرضية :

ليست باريس هنا عاصمة للحضارة الغربية فحسب ، ولكنها ملتقى لجميع تيارات الفكر في العالم ، ففيها يتلاقى الناس وتتكدس البضائع من جميع أنحاء العالم ، وكل ذلك يعد بمستوى حياة متطورة ، ويبعث الأمل بحياة رغيدة جميلة آمنة . وقد ظهر هذا الثناء على باريس بشكل واضح على لسان التنويريين [٨] Enlightenments فقد كانت استجابتهم للمدينة تعني الرغبة في المزيد من الرخاء والتقدم . وكانوا عبر مطالبتهم بحرية التجارة ، ينادون بضرورة الانفتاح الليبرالي على الصعيد الثقافي . ولم تعد الكماليات فضيحة بل ضرورة اقتصادية ملحة ، كما لم يعد المسرح خطيئة بل مدرسة الإنسانية العليا[٩] . وقد أصبحت المدينة ضمانا للتقدم على شتى الأصعدة . وبدأت الملامح الإيجابية لباريس تتنامى . فأصبحت باريس في نظر التنويريين رمزا للمستقبل الجيد ، المتضمن للحرية والسعادة .

وقد تميزت باريس - هذه الفترة - بغزارة صالوناتها الأدبية [١٠] . فقد وجد الأدباء والمثقفون في هذه

---

(٣) Paris Bilder; Ibid. p. 179

(٤) حول بودلير انظر : Hugo Freidrich: Die Struktur der Modern Lyrik, pp. 35-58, Kristiaan Versluys, Three City poets: Rilke, Baudelaire and Verhaeren pp. 283-306.

(٥) ادوار لهايد ، المدينة في شعر زماننا ، ص ٢١٤

(٦) Kindler Literature Lexikon, Band 5. pp. 3560-3561.

(٧) ادوار لهايد ، ص ٢١٥

Paris Biller, Ibid, p. 182.

(٨) حول هذه الحركة في فرنسا والمانيا انظر : German Mason: Aconcise Survey of Frenc Literature. pp. 109-159, Peter Putz: Erforschung der deutschen Aufklarung. Passim.

(٩) Paris Bilder, Ibid, p. 184

(١٠) حول هذه الصالونات انظر : German Mason, pp. 111-113, and Rolf Engelstein: Die Literarische Gesellschaft. pp. 162-175

الصالونات مكانا للتعبير عن آرائهم ، ووقتا لمناقشة هذه الآراء . ولهذا امتدت شهرة أدباء فرنسا إلى أوروبا كلها ، واستقبل ملوك أوروبا الكثير من أدباء هذه الصالونات . وقد كان الأمير البولندي Stainslas Poniatowski ضيفا في صالون مدام Geoffrin ، التي استقبلها عندما صار ملكا لبولندا . ولهذا سادت النزعة الأوربية عند مفكري تلك الفترة ، وأصبحت باريس بؤرة حضارية لهذه النزعة (١١) .

٣- باريس وطن المثقفين : (١٢)

وقد ترتب على ذلك اعتبار باريس عاصمة للمثقفين . حيث تجد هموم الكتاب وطموحاتهم مخرجا للتعبير عنها . ولهذا أصبحت باريس بالنسبة لهم مدينة غير قابلة للتعويض ، بمكتباتها الغنية ، وبقدرتها على خلق الحوار وتهيئة المناخ المناسب له . أما الوحدة التي يشعر بها الكاتب أو العالم هنا ، فهي كما يرى Pierre Bayle (١٣) وحدة خلاقة ، من أجل التركيز والإبداع . فقد كان على العالم أو الفنان في نظر Bayle أن يواجه أحد خيارين ، فهو إما أن ينفتح على الحياة الاجتماعية فيحكم على نفسه بالتفاهة وقلة الإبداع ، وإما أن ينعزل ليتفرغ لإبداعه . وباريس هي المدينة التي يستطيع فيها الكاتب والعالم أن يوازن بين العزلة والمشاركة . لهذا صورت باريس ، أثينا الجديدة ، باعتبارها وطنا لكل الكتاب وبالذات للمجددين منهم . وقد صور marmontel باريس تصويرا مثاليا عندما قال : إن الاهتمام في باريس بالإنسان ، لا بالعرق أو مكان الولادة ، وبقدرات الإنسان لا بمستواه الطبقي (١٤) . لهذا كانت العاصمة الفرنسية مصدرا للكثير من المدارس الفكرية والأدبية في أوروبا . وكانت مركزا للصراع في الوقت نفسه بين المجددين والمحافظين . ويرى Eric Cham (١٥) أن سيطرة باريس الواسعة على الحياة الثقافية والاجتماعية في فرنسا ، جعل جل التطورات المهمة تحدث هناك ، كما خلق منها في الوقت نفسه بؤرة الموسيقا والفن الطليعيين avant-garde في أوروبا كلها .

● ● ●

على صعيد الأدب العربي (١٦) ، لم يظهر الاهتمام بباريس إلا بعد ربع قرن من غزو نابليون لمصر سنة ١٧٩٨م . فقد جاء نابليون إلى مصر ومعه عدد كبير من الخبراء والمهتمين بشؤون الشرق العربي . القادرين على قراءة لغاته ، قديمها وحديثها . العارفين بالأبعاد الحضارية للمكان من مختلف النواحي . (١٧) ويتضح بالمقابل من خلال ملاحظات الجبرتي (١٧٥٤ - ١٨٢٥م) أن المصريين ومثقفيهم على وجه التحديد . لم يكونوا يعرفون شيئا عن هؤلاء الغزاة ، إذ كانوا يجهلون لغتهم وأدبهم وتاريخهم . لهذا تسيطر الدهشة العميقة على صاحب « عجائب الآثار في التراجم والأخبار »

---

(١١) Mason. Ibid. p. 111.

(١٢) Paris Bilder. p. 190

(١٣) Ibid. p. 192

(١٤) Ibid. p. 192

(١٥) Eric Cham: Revolt, Conservatism and Reaction in Paris. 1905-1925. pp. 162-171

(١٦) لقد سبق الأدب التركي الأدب العربي باهتمامه بالعاصمة الفرنسية . واول من عبر عن اهتمامه بهذه المدينة هو محمد جلبي افندي الذي اوفده السلطان العثماني احمد الثالث الى باريس عام ١٧٢٠م . وجاء حديث السفير في تقرير مفصل عرف باسم سافرتنامة . حول ذلك انظر :
Bernard Lewis: Die Welt der Unglaubigen. p. 113 ff.

خالد زيادة ، تطور النظرة الاسلامية الى اوروبا ، ص ٥٢ وما بعدها .

(١٧) انظر محمد فؤاد شكري ، الحملة الفرنسية وخروج الفرنسيين من مصر ص ٥٤٨ - ٦٧٥

وبخاصة عندما يرى اهتمام الفرنسيين بالتراث العربي، وترجمته إلى لغتهم [١٨]. ولكن الاهتمام الذي خلّفته غزوة نابليون عند المصريين بأوروبا، تبعثر لاختلاطه بالعنف العسكري الذي أسهم في حجب هذا التقدم العلمي عن غالبية المصريين إبان فترة الاحتلال، ثم تلاشى تماما عند خروج الفرنسيين من مصر، فأصبحت هذه الغزوة تجسد ذكريات مرة لهزيمة عسكرية يحرص الجميع على نسيانها [١٩] ولكن مجيء الفرنسيين إلى مصر ظل يشكل هاجس التوجه إلى الغرب [٢٠].

توجه محمد علي (١٨٠٥ - ١٨٤٩م) في البداية نحو إيطاليا، وكانت أولى البعثات العلمية سنة ١٨٠٩م وثانيتها سنة ١٨١٣ إلى إيطاليا. أما التوجه إلى باريس فقد جاء بعد سنة ١٨٢٠م. وقد تنوعت تعليلات الباحثين لتفسير تحول محمد علي إلى فرنسا، إذ ربط تارة بعوامل شخصية تتمثل في وفاء محمد علي لتاجر فرنسي أخلص له الود، وتارة بمركز فرنسا الدولي الممتاز وقدرتها على تحقيق آمال محمد علي في بناء دولة مصرية. [٢١] وكلا الرأيين يجعلان هذا التحول نابعا من إرادة محمد علي، ومعبرا عن رغبته، وقدرته على التمييز بين مستويات التقدم الصناعي في إيطاليا وفرنسا، ولكن هذا التحول التدريجي البطيء تجاه باريس الذي استغرق ما يزيد على عشرين سنة كان نتيجة تخطيط فرنسي استطاع أن يربط مصر بفرنسا عن طريق «مساعدات تنموية» تهدف إلى تحضير مصر في الظاهر وإلى ربطها بفرنسا سياسيا واقتصاديا في حقيقة الأمر[٢٢].

وإذا كانت فرنسا قد خسرت مصر بعد احتلال الإنجليز لها عام ١٨٨٢م وفرض حمايتهم الرسمية عليها، بعد هزيمة العرابيين في معركة التل الكبير، فقد حاولت أن تبقي على وجودها الثقافي في مصر. وقد تمثل هذا الوجود بسيطرة اللغة الفرنسية، وإعلاء قيمة الأدب الفرنسي والثقافة الفرنسية، والتوجه نحو باريس باعتبارهم رمزا للحضارة. وقد عزز الفرنسيون وجودهم الثقافي عن طريق المدارس والبعثات والترجمة. فقد أسست معظم المدارس العالية في عهد محمد علي تحت إشراف الدكتور كلوت بك، الجراح الفرنسي الذي استدعاه محمد علي سنة ١٨٢٥م. ليكون طبيبا ورئيسا لجراحي الجيش المصري. وقد سعى كلوت بك سعيا متواصلا للقضاء على سيطرة الطليان وإقصاء لغتهم، وإحلال اللغة الفرنسية محلها. [٢٣] فقد أسس كلوت بك مدرسة الطب البشري سنة ١٨٢٧م، وشجع تلاميذها على تعلم اللغة الفرنسية، فأنشأ لهم مدرسة لتعليمهم هذه اللغة وألحقها بمدرسة الطب[٢٤]. وقد اختار كلوت بك من هؤلاء التلاميذ اثني عشر تلميذا من أوائل الخريجين، وسعى حتى أرسلهم في أول بعثة طبية إلى فرنسا سنة ١٨٣٢م،

---

(١٨) انظر عجائب الآثار/٢/ ٢٣٣ - ٢٣٥ وانظر تعليق برناردلويس حول هذه الملاحظة في المصدر السابق، ص ٢٨٦. حيث يرى ان الجبرتي يسجل عبر هذه الملاحظات اكتشافا للاستشراق الأوروبي، ففي نهاية القرن الثامن عشر كان الاستشراق الأوروبي قد خطا خطوات واسعة في التأليف في نحو ومعجم اللغات الاسلامية بينما لم يكتب في اللغات الاسلامية شيء عن اية لغة اوروبية.

(١٩) انظر عجائب الآثار / ٢/ ٣٦١ - ٣٩١.

(٢٠) ان ذهاب الطهطاوي الى باريس هو في المحصلة النهائية ثمرة اعجاب شيخه حسن العطار، شيخ الجامع الأزهر، الذي عايش الحملة الفرنسية، ورأى تقدم الفرنسيين وآمن بوجوب تغير الأحوال في البلاد. انظر تخليص الابريز، ص ١٠

(٢١) حول بواعث توجه محمد علي الى ايطاليا انظر: جمال الدين الشيال، تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي، ص ١٢

(٢٢) R.Wielandt. Das Bild der Europaer: pp. 36-37

(٢٣) الشيال، المصدر نفسه، ص ١٨

(٢٤) جمال الشيال، ص ٢٠ وانظر ص ١٣

وقد ظلت هذه المدرسة تعتمد اللغة الفرنسية حتى سنة ١٨٩٨م إذ عين لها مدير انجليزي اشترط أن تكون لغة التدريس فيها هي الإنجليزية ، (٢٥) وإذا كان كلوت بك قد نظم المدارس العلمية العليا وجعلها فرنسية النظام فإن رفاعة الطهطاوي (١٨٠١ - ١٨٧٣م) قد أرسى جذور الاهتمام بباريس خارج النطاق العلمي البحت الذي تميزت به بعثات محمد علي . ويكشف كتابه « تخليص الإبريز في تلخيص باريز » الصادر سنة ١٨٣٤م عن اهتمام عميق بهذه المدينة ، وبثقافة أهلها . وقد كانت جهود رفاعة الطهطاوي على صعيد التأليف والترجمة تصب في هذا الإطار ، فقد ترجم مواد الدستور الفرنسي (٢٦) إلى اللغة العربية ، وترجم رواية الكاتب الفرنسي Fenelon ، مغامرات تليماك Les Aventure de Telemague وسماها « مواقع الافلاك في وقائع تليماك » ليعبر عن أزمته الذاتية بعد أن نفاه الخديوي سعيد إلى السودان (٢٧) . ولكن جهوده في تدعيم مكانة الثقافة الفرنسية في مصر ، تتمثل أكثر ما تتمثل في إنشائه دار الألسن سنة ١٨٣٥م . (٢٨) فقد أسهم خريجوا هذه المدرسة في ترجمة الكثير من الكتب في مختلف التخصصات . (٢٩) وتكشف القائمة التي أعدها جمال الشيال بالكتب التي ترجمت في عصر محمد علي عن أن كل الكتب المنقولة إلى العزبية كانت من اللغة الفرنسية . (٣٠)

وقد أسهم في تعزيز الاتجاه نحو باريس ، تولي الخديوي اسماعيل للحكم عام ١٨٦٣م . فقد درس اسماعيل في باريس وأراد عند توليه الحكم أن يجعل مصر قطعة من أوروبا . وقد تولى تعزيز هذا الجانب على المستوى التعليمي علي مبارك ناظر المعارف ، الذي درس هو الآخر في باريس ، وأنشأ دار العلوم سنة ١٨٧١م . من أجل هذا اتجه الأدباء نحو الثقافة الفرنسية والأدب الفرنسي . ويمكن اعتبار محمد عثمان جلال (١٨٢٨ - ١٨٩٨م) مثالا نموذجيا على نجاح الطهطاوي في إرساء دعائم الثقافة الفرنسية . فقد تخرج جلال في مدرسة الألسن ، وكان من تلاميذ الطهطاوي المتميزين (٣١) . اهتم جلال بالأدب الفرنسي وحاول عبر تقديمه للقارىء تمصير هذا الأدب الجديد ، ليتقبله الذوق الأدبي العام ، فترجم « أمثال لافونتين » La fon-taine وسماها « العيون اليواقظ في الأمثال والمواعظ »(٣٢) كما ترجم بعض أعمال موليير Moliere المسرحية ونشرها تحت عنوان « الأربع روايات من نخب التياترات »(٣٣) وترجم رواية Bernardin de Saint Pierr المعروفة بـ Paul et Virginie تحت عنوان : « الأماني والمنة في حديث قبول وورد جنة »(٣٤) . لهذا صار الأدب الفرنسي نموذجا يحتذى ، وصار الذهاب إلى باريس ضرورة حضارية ، فقد اتخذ يعقوب صنوع (أبو نضارة) لنفسه لقب « موليير مصر » ، ثم اختار باريس

---

(٢٥) عمر الدسوقي ، في الأدب الحديث ٤٥٣/١

(٢٦) تخليص الابريز ، ص ٩٣ - ١٠٦

(٢٧) عبدالمحسن بدر ، تطور الرواية العربية ، ص ٥٧ - ٦١

(٢٨) الشيال ، ص ٣٨ - ٤٤ وحول دوره في الترجمة انظر ص ١٢١ - ١٤٦

(٢٩) المصدر نفسه ص ١٤٧ وما بعدها

(٣٠) انظر الشيال ، ملاحق الكتاب ، من الملحق الأول حتى الخامس

(٣١) عمر الدسوقي ، المصدر نفسه ص ١٣٥

(٣٢) المصدر نفسه ص ١٣٥

(٣٣) محمد يوسف نجم ، المسرحية في الأدب العربي الحديث ١٨٤٧ - ١٩١٤م ص ٢٧٣ - ٢٨٨

(٣٤) عباس العقاد ، شعراء مصر وبيئاتهم في الجيل الماضي ص ٨٨ - ٨٩

بعد أن نفاه الخديوي ليصدر منها جريدته التي تندد بالخديوي اسماعيل والاحتلال الإنجليزي (٣٥) وصار الحديث عن النموذج الإفرنجي ـ الفرنسي ـ أمرا عاديا . فقد صور الشيخ عبد الله فكري (١٨٣٤ ـ ١٨٨٩م) امرأة فرنسية باريسية ، على أنها مثال المرأة السهلة المنال :

وهيفاء من آل الفرنج حجابها
على طالبي معروفها في الهوى سهل
إذا أبصرت من ضرب باريز قطعة
من الأصفر الإبريز زل بها النعل (٣٦)

وحذر عبد الله النديم في مقالته « عربي تفرنج » من الذوبان التام في إطار الحضارة الغربية . وكانت فرنسا لا إنجلترا هي محور الحديث . (٣٧)

وقد كان موقف الشيخ محمد عبده ، وجمال الدين الأفغاني من قبل ، يشجع على تعلم الفرنسية . « لأن العالم المسلم لا يمكنه أن يخدم الإسلام من كل وجه يقتضيه حال هذا العصر إلا إذا كان متقنا للغة من اللغات الأوروبية (٣٨) ولعل ذهابهما إلى باريس بعد ثورة عرابي لإصدار « العروة الوثقى » ، وإصرارهما على تعلم الفرنسية قد زاد من تعلق المصريين بباريس (٣٩) .

وإذا كان موقف الشيخ محمد عبده من الحضارة الأوروبية ، متسامحا ، فإن موقف مصطفى كامل ، « صب مصر وشهيد غرامها » كما وصفه شوقي (٤٠) ، من فرنسا ، قد حبب حضارتها إلى المصريين . صحيح أن ذهاب مصطفى كامل إلى فرنسا كان بسبب تشجيع الخديوي عباس (٤١) ، ولكنه جاء تلبية لرغبة أبيه الروحي ، علي مبارك (٤٢) ، صحيح أن مصطفى كامل كان يهدف ، كما يقول أنصاره ، إلى استغلال النفوذ الفرنسي من أجل النضال ضد الإنجليز . ولكن هذا الاستغلال أسهم في إضفاء صورة إيجابية على فرنسا . وقد أهدى مصطفى إلى الأستاذ « بريسون » رئيس مجلس النواب الفرنسي سنة ١٨٩٥م لوحة ، كتب مصطفى في أسفلها ثلاثة أبيات من الشعر حفظها المصريون وجرت على كل لسان :

أفرنسا يا من رفعت البلايا
عن شعوب تهزها ذكراك
انصري مصر إن مصر بسوء
واحفظي النيل عن مهاوي الهلاك
وانشري في الورى الحقائق حتى
تجتلي الخير أمة تهواك (٤٣)

غير أن إنشاء الجامعة المصرية الأهلية سنة ١٩٠٨م(٤٤) . التي أصبحت سنة ١٩٢٥م جامعة حكومية(٤٥) ، قد عمق التوجه الثقافي نحو فرنسا ، فإذا

---

(٣٥) محمد يوسف نجم . المصدر نفسه ص ٧٧ ـ ٩١

(٣٦) انظر عباس العقاد ، شعراء مصر ص ٦٤ ـ ٦٥ حيث يرى ان لهذه القطعة « دلالة نفسية ، وعليها صبغة التعبير عن حالة المصري المسلم الذي ارسل سجيته بلا محاكاة ولا تكلف حتى نطق مزاجه ونطقت عاداته بما ينم على ضميره .

(٣٧) تحكي المقالة قصة شاب مصري ارسله اهله الى اوروبا لتلقي العلم ، فعاد منها متنكرا لأهله ، مستقبحا عادات قومه ، مستفهما عن اسم البصل بالعربية لأنه لا يتذكر الا الاسم الفرنسي ، انظر عمر الدسوقي ، المصدر نفسه ص٤٠٨ .

(٣٨) محمد محمد حسين ، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ، ١/ ٣٤٥ .

(٣٩) علي محافظة ، الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة ١٧٩٨ ـ ١٩١٤ م ص ٧٢ ، ٨٠ .

(٤٠) انظر قصيدته في رثاء مصطفى كامل :

المشرقان عليك ينتحبان ... قاصيهما في مأتم والدان ... الشوقيات ٣/ ٥٧

(٤١) محمد محمد حسين ، ١/ ١٧٥

(٤٢) فتحي رضوان ، مصطفى كامل ، ص ٤٤

(٤٣) فتحي رضوان ، مصطفى كامل ص ٩٩

(٤٤) ، (٤٥) محمد يوسف نجم ، نظرية النقد والفنون والمذاهب الأدبية في الأدب العربي الحديث . مقدمة ودليل ص ١٧ ـ ٢١ .

كان كل من محمد حسين هيكل[٤٦] ، ومصطفى عبد الرازق ، ومحمد تيمور وتوفيق الحكيم قد ذهبوا إلى باريس ليدرسوا الحقوق والفلسفة على نفقتهم الخاصة ، باعتبار أنهم أبناء أسر موسرة ، وذهب أحمد شوقي من قبل على نفقة الخديوي ، فقد أوفدت الجامعة المصرية عددا من طلابها للتخصص في مختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية . فقد ذهب أحمد ضيف ، ومنصور فهمي ، وطه حسين وصبري السوربوني ومحمد مندور على نفقة الجامعة المصرية ، كما ذهب فيها بعد محمد عبد الله دراز ، وعبد الحليم محمود على نفقة الأزهر . أما زكي مبارك فقد غامر بالذهاب إلى السوربون على نفقته الخاصة . وقد ظلت سنوات دراسته هناك ، مبعث شعور دائم له بالفخر والاعتزاز .

● ● ●

أما ارتباط بلاد الشام بفرنسا فقد تم على نحو مختلف . فإذا كان هذا التوجه قد أخذ طابعا رسميا في مصر ، بدأت به حكومة محمد علي وشجعته ، وارتبط على صعيد التنفيذ بمصريين مسلمين ، فإن بداية هذا التوجه في بلاد الشام مرتبطة بالإرساليات التبشيرية المسيحية من جهة ، وبتحسين وسائل المواصلات البحرية وازدهار الحركة التجارية من جهة أخرى بين بلاد الشام وفرنسا وايطاليا . فمنذ نهاية القرن السادس عشر تأسست مدرسة الموارنة في روما . [٤٧] وكان لإيطاليا الغلبة على هذا الصعيد . ولكن الإرساليات التبشيرية الفرنسية قد تفوقت هي الأخرى ، كما تفوقت السياسة الفرنسية . فقد شارك اليسوعيون الفرنسيون في بناء مدرسة عينطورة منذ سنة ١٨٣٤م [٤٨] . وقد كانت هذه الصلات المتميزة بين الموارون وفرنسا تنطلق من الاتفاق الذي وقعه فرانس الأول والسلطان العثماني سليمان سنة ١٥٣٥م [٤٩] ، هذا الاتفاق الذي اعتبرت فرنسا بموجبه حامية للكاثوليك في الدولة العثمانية . وقد كان لتطور وسائل النقل البحري عن طريق السفن التجارية ، أثر في زيادة حركة السفن بين الموانىء الأوروبية والشامية . وليس من قبيل المصادفة أن يكون جل الذاهبين إلى باريس في الفترة المبكرة من أبناء التجار المسيحيين .

ولعل التنافس بين الحركات التبشيرية اليسوعية ـ الفرنسية ، والبروتستانتية ـ الأمريكية في حقل التبشير والتعليم قد أسهم في المحصلة النهائية في تفتيح أعين المثقفين المحليين على حضارة جديدة ، ذات أبعاد مختلفة . وقد وصلت ذروة هذا التنافس حدها الأعلى في مقتل أسعد الشدياق سنة ١٨٣٠م بسبب اعتناقه البروتستانتية بعد أن كان مارونيا كاثوليكيا .

يمكن تلخيص أثر الثقافة الفرنسية بوجه عام ، والدراسة في باريس خصوصا ، في بنية الحركة الثقافية في بلاد الشام **بحصرها** في بعدين مهمين ، هما البعد الأدبي ـ العلمي ، والبعد القومي .

يمكن للدارس أن يتحدث عن تأثير الأدب الفرنسي بدءا من مسرحية « البخيل » لمارون النقاش التي عرضت سنة ١٨٤٧م [٥٠] . وعلى الرغم من تأثر

---

(٤٦) يصف هيكل وصوله على باريس يوم الثالث عشر من تموز سنة ١٩٠٣م ، عشية عيد الحرية : « كانت بشائر العيد تنتظم مدينة النور وتضفي عليها حلة من ساطع البهاء والرواء » . انظر مذكرات في السياسة المصرية ١/ ٤٠

(٤٧) تأسست سنة ١٨٥٤م . انظر : Spanolo, J.P., France and Ottoman Lebanon 1861-1914. p.8.

(٤٨) جرجي زيدان ، تاريخ آداب اللغة العربية ، ٤/ ٣٧

(٤٩) Mahmud Samra, Christian Missions and Western Ideas in Syrian Muslim Writers (1860-1918). Ph. D. London. p.3

(٥٠) محمد يوسف نجم ، المسرحية ، ص٣٣ وانظر ٤١٦ ـ ٤٢٢

النقاش بالمسرح الإيطالي عند تأسيسه للمسرح العربي ، إلا أن الأثر الذي قدمه قد تم بعد قراءة النقاش « للمسرحية المولييرية ، واستيعابه لبعض شخصياتها ولمقومات الإضحاك فيها » . [٥١] وقد سار في الخط ذاته تلميذه سليم النقاش فترجم للكاتب الفرنسي كورني Pierre Corneille مسرحية Horace ، تحت عنوان (مي) [٥٢] . كما ترجم له نجيب الحداد ، مسرحيتي Le Cid تحت عنوان « غرام وانتقام »أو« السيد »[٥٣] ، ومسرحية Cinna ou La Clemenced Augutte تحت عنوان « سينا أو عدل القيصر » أما أديب اسحق فقد ترجم بناء على طلب القنصل الفرنسي في بيروت مسرحية « أندروماك » Andromague للكاتب المسرحي jean Racine [٥٤]

ورغم اشتغال أحمد فارس الشدياق بعد خروجه من لبنان إلى مالطة مع المبشرين الأمريكان . فإن أثر فولتير يبدو واضحا في « كشف المخبأ » ، الذي يعتبر نتاج ما بعد المرحلة الباريسية [٥٥] . ولكن تأثير المناهج الأدبية الفرنسية يتبدى أكثر ما يتبدى في نتاج اثنين ، يعتبران من رواد الدراسات الأدبية النقدية المقارنة . وهما روحي الخالدي (١٨٦٤ ـ ١٩١٣م) [٥٦] وقسطاكي الحمصي (١٨٥٨ ـ ١٩٤١م) [٥٧] . درس روحي الخالدي في السوربون ، ثم عمل مدة عشر سنوات قنصلا للدولة العثمانية في مدينة Bordeaux الفرنسية . وقد تمخضت علاقاته الحميمة بالآداب الأوروبية عن كتاب رائد في ميدان الدراسات المقارنة هو : « تاريخ علم الأدب عند الإفرنج والعرب وفيكتور هوجو » .

نشر الخالدي كتابه في مجلة الهلال سنة ١٩٠٤م تحت اسم مستعار هو « المقدسي » [٥٨] . ثم نشره باسمه الصريح في الطبعة الثانية للكتاب سنة ١٩١٢م . ورغم خلو الكتاب من الأفكار السياسية ، فإن خوف الخالدي من أن ينسب إلى فريق المستغربين التحديثيين هو الذي حمله على إخفاء اسمه في الطبعة الأولى . يتضمن الكتاب حديثا ضافيا عن المدارس الأدبية (الكلاسيكية والرومانسية) وعرضا لنظرية فيكتور هوجو في الشعر والمسرح والقصة ، وحديثا عن كبريات الأعمال الأدبية الأوروبية من منظار عربي ، يهدف إلى خدمة الأدب العربي [٥٩] .

أما قسطاكي الحمصي فقد ذهب إلى فرنسا في سنة ١٨٧٥م ، ١٨٧٨م ، ١٨٩٢م . وكان كتابه « منهل الوراد في علم الانتقاد » بجزئيه الأول والثاني ، المطبوع سنة ١٩٠٧م في مصر محاولة لإيجاد قواعد علمية في النقد . وهو حصيلة اطلاع واسع على ما كتبه النقاد الفرنسيون أمثال ، سانت بوف Sainte Beuve وتين Taine وبرونتير Brunetiere .

---

(٥١) المصدر نفسه ص ٤١٦

(٥٢) المصدر نفسه ص ٢٠٤

(٥٣) المصدر نفسه ص ٢٠٦ ، ٢٠٨

(٥٤) المصدر نفسه ص ٥٨

(٥٥) حول اقتباسات الشدياق من فولتير انظر :
Mohammed Bakir Alwan: Ahmad Faris Ash-shidyaq and the West, Ph.D. Indiana University. 1970 p. 1251. Wielandt, Das Bild. p. 90.

(٥٦) حول الخالدي انظر حسام الخطيب ، روحي الخالدي رائد الأدب العربي المقارن . دار الكرمل ، عمان ١٩٨٥م .

(٥٧) انظر عائشة الدباغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ، ص ١٦٧ ـ ١٧٣ .

(٥٨) يوسف أسعد داغر ، مصادر الدراسة الأدبية ، ٢/ ٣٣٤

(٥٩) حول الكتاب انظر : هاشم ياغي ، تاريخ النقد الأدبي في فلسطين ، ص ٣٥ ـ ٤٣ ، حسام الخطيب ، محمد روحي الخالدي رائد الأدب المقارن . ص ٢٠ وما بعدها . محمد يوسف نجم ، نظرية النقد والفنون الأدبية ، ص ٩

أما عن التأثيرات في مجالات الاجتماع والسياسة فيمكن التوقف عند كل من شبلي الشميل (١٨٥٥ - ١٩١٧م) ، وأديب اسحق (١٨٥٦ - ١٨٨٥م) ، وفرانسيس مراش (١٨٣٦ - ١٨٧٤م) وجبرائيل الدلال الحلبي (١٨٣٦ - ١٨٩٢م) ، فقد درس الشميل الطب في الكلية السورية في بيروت ثم أكمل دراسته في باريس . وكان يبشر بنظام سياسي يتلافى نقائص النظام السياسي العثماني ، كما صرح بذلك في كتابه « شكوى وأمل » الذي وجهه إلى السلطان عبد الحميد الثاني [٦٠] . أما أديب اسحق فهو تلميذ لجمال الدين الأفغاني ، وقد حاول أن يبث آراءه الإصلاحية في صحيفته « مصر القاهرة » التي أصدرها من باريس[٦١] . أما المراش فقد ذهب لدراسة الطب في باريس . وتعبر كتاباته بعد المرحلة الباريسية عن انشغاله بقضايا العمران ، وتدهور الحضارات وبخاصة في كتابه « مشهد الأحوال » [٦٢] . أما جبرائيل الحلبي فقد كان يحرر جريدة « الصدى » التي أنشأتها الحكومة الفرنسية سنة ١٨٧٧م « ترويجا لمصالحها السياسية والتجارية والاقتصادية في البلاد التي ينطق سكانها بالضاد لا سيما في الشرق الأدنى » [٦٣] بالإضافة إلى عمله مترجما في وزارة المعارف بباريس [٦٤] . وقد كانت قصيدته الشعرية الشهيرة « العرش والهيكل » نقدا مرا للديكتاتورية الدينية والسياسية ، سجن على أثرها وقضى في السجن [٦٥]

أما على الصعيد الثاني ، وهو البعد القومي ، فقد احتضنت باريس الحركات القومية العربية والطورانية على حد سواء . فقد أسس مجموعة من الطلبة العرب الذين درسوا في الآستانة أولا ، ثم أكملوا دراستهم في باريس الجمعية العربية الفتاة سنة ١٩١١م . وعقدوا المؤتمر العربي الأول في باريس ١٨ -٢٣ حزيران ، ١٩١٣م [٦٦] وكان تأثر بعض رواد الحركة القومية بالمفهوم الفرنسي واضحا . ويمكن أن نشير هنا إلى عبد الغني العريسي (١٨٥٠ - ١٩١٦م) [٦٧] ، ونجيب عازوري (- ١٩١٦م) ، فقد تعرف العريسي خلال دراسته للصحافة والعلوم السياسية في باريس ١٩١٢ -١٩١٣م على الأفكار والآراء الغربية في القومية كما يبدو من تحديده لمقومات الأمة في كلمته أمام المؤتمر العربي الأول في باريس [٦٨] . أما نجيب عازوري ، فقد وصل إلى باريس في نهاية عام ١٩٠٤م . حيث نشر هناك كتابه « يقظة الأمة العربية » Le Reveil de La Nation Arabe سنة ١٩٠٥م ، الذي كتبه بالفرنسية[٦٩] .

يشيد الكتاب ، الذي يشن حملة ضارية على السلطان عبد الحميد بفرنسا التي تقدم « من بين كل الدول الأوروبية المساعدة الأسخى والأكثر عفوية للمظلومين والتعساء ، فالأمة الفرنسية بجوهرها هي أمة الفروسية ، وهي التي بادرت إلى الحملات الصليبية

---

(٦٠) البرت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨ - ١٩٣٩ ، ص٢٩٧ - ٣٠٣

(٦١) البرت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨ - ١٩٣٩ ، ص٢٣٧

(٦٢) المصدر نفسه ص ٢٩٦ - ٢٩٧

(٦٣) عائشة الدباغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين . ص ٢٤٠

(٦٤) المصدر نفسه ص ٢٤٠

(٦٥) المصدر نفسه ص ١٣٩

(٦٦) عبدالعزيز الدوري ، التكوين التاريخي للأمة العربية . دراسة في الهوية والوعي . ص٢٥٢ وما بعدها .

(٦٧) المصدر نفسه ص ٢١٤ - ٢٢١

(٦٨) المصدر نفسه ٢١٦

(٦٩) نجيب العازوري ، يقظة الأمة العربية ، تعريب احمد ابو ملحم ، ص١١٥ الدوري ، ص٢٢٨ - ٢٣١

الخطيرة التي عادت نتائجها بفوائد على العالم بأسره . . . وأخيرا هي التي حمت الإرساليات .

إن الخدمات التي لا تحصى والتي أدتها هي على مر الأزمان لقضية الحضارة تعطيها الحق في أن تتمتع بمحبة كل الشرقيين وجميعهم دون تمييز في العرق أو الدين »[٧٠] . ولعل موقف نجيب عازوري من فرنسا الذي ظل « يعتبرها مشعل الحضارة والحرية الأسطع » [٧١] قد امتد ليشكل موقفا وأيديولوجية عند الكثيرين من الكتاب في لبنان . فباريس عند سعيد عقل « تشكل دون سواها من مدن الأرض الوطن الثاني لكل رجل فكر » كما تمثل « عاصمة العالم الروحية ومستودع الإرث العقلي الواحد » [٧٢] أما العلاقة بين لبنان وفرنسا فهي على حد تعبير الياس أبو شبكة « إحدى تقاليدنا التي نفخر بها » . لأن فرنسا كانت « الثدي الذي أرضع العالم معظم الحركات السياسية والاجتماعية والأدبية » [٧٣] .

● ● ●

يقف هذا البحث عند صورة باريس في الأدب العربي حتى الحرب العالمية الأولى ، محاولا أن يتتبع تطور هذه الصورة ، وأن يقف على سر الإيجابية في ملامحها . كما رسمها الأدباء والمفكرون العرب الذين زاروها للدراسة أو السياحة . ولعل اختيار الحرب العالمية الأولى نقطة يتوقف عندها البحث ، يحتاج إلى شيء من الإيضاح .

فقد بدأت صورة باريس بعد هذه الفترة بالتغير ، وأخذ الإعجاب بها يقل نسبيا ، فقد أخذت الثقافة الأنجلوسكسونية تزاحم الثقافة اللاتينية ، ولعل المعركة الأدبية التي نشبت بين طه حسين والعقاد عام ١٩٣٣م تحت عنوان « لا تينيون وسكسونيون » [٧٤] ، تشكل بداية التفوق للثقافة الأنجلوسكسونية ، كما شهد بذلك طه حسين نفسه في أخريات أيامه [٧٥] .

يتتبع البحث تطور هذه الصورة عند كل من رفاعة الطهطاوي وعلي مبارك وأحمد فارس الشدياق وفرنسيس مراش ومحمد المويلحي وأحمد شوقي ، وتوفيق البكري وأحمد زكي باشا ومصطفى عبد الرزاق ومحمد كرد علي ومحمد تيمور . وقد تم هذا التتبع على ضوء منهج الدراسة الأدبية المقارنة . فلم يحاول هذا البحث المطابقة بين هذه الصورة وباريس في واقع الأمر . بل كان يهدف لاستخراج الموقف الحضاري العربي من الحضارة الغربية ، الذي تجسد بالاهتمام بمدينة أوروبية ، وأعطاها مكانة متميزة .

(١) باريس : منبع العلوم والفنون والصنائع :

يشكل ذهاب الشيخ الأزهري رفاعة الطهطاوي [٧٦] (١٨٠١ ـ ١٨٧٣م) إلى باريس سنة ١٨٢٦م ، تجربة جديدة تماما ليس على صعيد حياة الشيخ شخصيا ، بل على صعيد العلاقة بين المشرق العربي والغرب الأوروبي . فللمرة الأولى في تاريخ

---

(٧٠) يقظة الأمة العربية ، ص ١١٥

(٧١) المصدر نفسه ، ص ١١٦

(٧٢) سعيد عقل . مشكلة النخبة في الشرق ، ص ٣٠ ، نقلا عن مناف منصور ، مدخل الى الأدب المقارن ، ص ١٣٨

(٧٣) الياس أبو شبكة ، روابط الفكر بين العرب والفرنجة ، ص ٧ نقلا عن مناف منصور ، ص ١٣٩

(٧٤) انظر النص الكامل لهذا الحوار في : سامح كريم ، معارك طه حسين الأدبية ، ص ١٧٤ ـ ١٩٨

(٧٥) غالي شكري ، هكذا تكلم طه حسين لآخر مرة . الثقافة العربية ، ٩ (١٩٧٤) ص ٤٣ ـ ٥٤ . وبالذات ص ٥١ ـ ٥٢

(٧٦) حول حياته انظر ، احمد احمد بدوي ، رفاعة رافع الطهطاوي ، القاهرة ، ١٩٥٩م ، حسين فوزي النجار ، رفاعة الطهطاوي رائد فكر وامام نهضة ، القاهرة الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر . بلا . ت

المشرق العربي يذهب إلى « ديار الإفرنج » ، شيخ عربي مسلم ، يحرص على تسجيل تجربته ونقلها للقارىء لكي تكون فيها قدر الشيخ « دليلا يهتدي به إلى السفر إليها طلاب الأسفار » (٧٧) .

تم ذهاب الطهطاوي إلى باريس ، بناء على رغبة محمد علي في أن يرافق البعثة الأولى الذاهبة إلى هناك ، إمام أزهري ، وبناء على توصية شيخه حسن العطار شيخ الجامع الأزهر آنذاك ، الذي عاصر الحملة الفرنسية على مصر واحتك بعلمائها (٧٨) . فذهاب الطهطاوي إلى باريس إذن تم عبر إطارين ، ظل الشيخ حريصا على أن يتحرك داخلها ، هما الإطار الرسمي والإطار الديني . وهو من أجل هذا حريص على أن ينال كتابه « تخليص الإبريز في تلخيص باريز » الذي نشره بعد سنة ١٨٣٤م ، أي بعد ثلاثة أعوام من رجوعه إلى مصر ، رضا شيخه « المولع بسماع عجائب الأخبار والاطلاع على غرائب الآثار » (٧٩) . ورضا محمد علي « ولي النعم ومعدن الفضل والكرم » (٨٠) . على أن ثمة إطار آخر أوسع من هذين الإطارين جميعا ، يضبط هو الآخر تحرك الشيخ ، ويوجهه وهو ولاء الشيخ وانتماؤه إلى مصر ، باعتبارها بقعة من ديار المسلمين . فقد كان الذهاب إلى باريس يتغيا في المحصلة النهائية « حث ديار الإسلام على البحث عن العلوم البرانية والفنون والصنائع . فإن كمال ذلك ببلاد الإفرنج أمر ثابت شائع والحق أحق أن يتبع » (٨١) . لهذا بقيت حركة الطهطاوي في المكان الجديد ، منضبطة بولاء الطهطاوي لعقيدته ، وبانشغاله الفكري بتخلف الأقطار الإسلامية ، « ولعمر الله أنني مدة إقامتي بهذه البلاد في حسرة على تمتعها بذلك وخلو ممالك الإسلام منه » (٨٢) .

وإذا كانت المهمة الحضارية لذهاب الطهطاوي وزملائه إلى باريس على هذه الدرجة من الوضوح في الهدف ، فلا بد أن يكون اختيار باريس وتفضيلها على غيرها من بلاد الإفرنج معللا هو الآخر . يقول الطهطاوي : « فأعظم مدائن الإفرنج مدينة لوندرة (٨٣) وهي كرسي الإنكليز ، ثم باريز وهي قاعدة ملك فرانسا ، وباريس تفضل على لندن بصحة هوائها ، كما قيل ، وطبيعة الأهل وبقلة الغلاء التام . وإذا رأيت كيفية سياستها علمت كمال راحة الغرباء فيها وحظهم وانبساطهم مع أهلها ، فالغالب على أهلها البشاشة في وجوه الغرباء ومراعاة خواطرهم ولو اختلف الدين ، . . . . وبالجملة ففي بلاد الفرنسيس يباح التعبد بسائر الأديان . » (٨٤) وبغض النظر عن صحة الأسباب المناخية والاجتماعية والاقتصادية والدينية التي ذكرها الشيخ فإنه لا يخفى أن هذه النظرة تمثل في المحصلة النهائية موقف حكومة محمد علي تجاه هاتين المدينتين ، باعتبارهما عاصمتين لدولتين تتنازعان السيادة على مصر . فلندن هي أعظم « مدائن الإفرنج » لأن ولاء محمد علي السياسي لها ، أما باريس فهي القبلة

(٧٧) تخليص الابريز . تحقيق محمد عمارة . الأعمال الكاملة ، الجزء الثاني ص ١٠

(٧٨) للعطار كتاب يصف جانبا من علاقته بالفرنسيين اسمه : مقامات الأديب الرئيسي حسن العطار في الفرنسيس انظر :
S. Moreh, Modern Arabic Poetry 1800-1970, p. 14.

(٧٩) تخليص الابريز ، ص ١٠

(٨٠) المصدر نفسه ، ص ١٢

(٨١) تخليص الابريز ، ص ١١

(٨٢) المصدر نفسه ص ١٢

(٨٣) في غمرة احتفاله بالمدينة ينسى الشيخ هذا الحكم ، ويصف باريس بانها من اعمر مدائن الدنيا ومن اعظم مدائن الافرنج . تخليص ص ٦٤

(٨٤) المصدر نفسه ، ص ٣٢

الحضارية ـ العلمية لمصر . ولهذا يختتم الطهطاوي حديثه عن المدينة بذكر السبب الحقيقي للذهاب إلى باريس . وهو توجه محمد علي على الصعيد الحضاري إلى فرنسا ، بغية الاستفادة من تقدمها . (٨٥)

كانت باريس إذن هي بؤرة اهتمام الطهطاوي ، وسببا من أسباب تأليفه لكتابه . ولعل سر احتفاله بهذه المدينة يرجع إلى إدراك الطهطاوي أن كتابه هو أول كتاب عربي عن هذه المدينة . (٨٦) ولهذا سمى كتابه « تخليص الإبريز في تلخيص باريز » أو الديوان النفيس بإيوان باريس ، حيث يتكرر اسم باريس في كلا العنوانين بالزين تارة وبالسين تارة أخرى (٨٧) . وعلى ما في العنوان الأول ، وهو العنوان الذي قدر له الشيوع والانتشار ، من تعلق بالجناس والسجع ، فإنه يكشف عن طبيعة الكتاب على نحو دقيق . فهو في المحصلة النهائية تخليص للإبريز ، أي عملية انتقاء واستصفاء ، حيث ينتقي الطهطاوي النافع والجيد والمفيد ، كما يفعل الناقد الخبير .

يحرص الطهطاوي عند حديثة عن باريس على تحديد موقعها الجغرافي ، تبعا لخطوط الطول والعرض . وحرص الطهطاوي على تحديد الموقع يهدف في واقع الأمر الى أمرين :

أن يؤكد لقارئه آنذاك أنه يتحدث عن مدينة موجودة فعلا ، ولها أبعادها الحقيقية . من أجل ذلك حذر الطهطاوي قارئه من مغبة أن يظن أن ما يذكره له يقع في « باب الهذر والخرافات أو من حيز الإفراط والمبالغات » (٨٨) وبين أن حديثه عن باريس ، مع أطنابه ، « لا يفي بحق هذه المدينة ، بل هو تقريبي بالنظر لما اشتمل عليه » (٨٩)

ولكي يدلل من جهة أخرى على اطلاعه على أمور هذا العلم ، المحبب إليه . يستطرد ليذكر كيفية معرفة درجتي الطول والعرض (٩٠) . ثم يزيد في محاولة إثبات البعد الحقيقي الواقعي لباريس فيذكر المسافة بينها وبين مدن تحتل في ذاكرة القاريء آنذاك مكانة مهمة بسبب أهميتها الدينية أو السياسية مثل ، القاهرة ومكة المكرمة واستانبول ولندن وموسكو وروما . ثم يذكر بعد ذلك مقدار ارتفاع باريس عن سطح البحر ، وطبيعة مناخها البارد المتقلب ، وأهمية التدفئة فيها وأوقات شروق الشمس وغروبها وموعد الصلوات فيها بالقياس إلى المدن المذكورة لينفي عن رحلته طابع المغامرة وما فيها من مبالغات وخوارق . (٩١)

تمثل باريس بالنسبة للطهطاوي المدينة المثالية بمرافقها المتنوعة ، ونظافتها ، وما فيها من قوانين تنظم حياة المواطن ، وتكفل له السعادة . وبغض النظر عن موقف الطهطاوي من أخلاقيات الفرنسيين ، وموقفهم من المرأة على وجه الخصوص(٩٢) فإنه ظل يرى أن « مدينة باريس من أحكم سائر بلاد الدنيا وديار العلوم البرانية ، وأثينة الفرنساوية » (٩٣) وكان إعجابه الشديد حافزا على

(٨٥) المصدر نفسه ، ص ٣٢ - ٣٣
(٨٦) المصدر نفسه ، ص ١٠ - ١١
(٨٧) المصدر نفسه ، ص ٦٣
(٨٨) تخليص الابريز ، ص ١١
(٨٩) المصدر نفسه ، ٦١
(٩٠) المصدر نفسه ، ٦٤ - ٦٥
(٩١) المصدر نفسه ، ٦٥ - ٧٤
(٩٢) المصدر نفسه ، ٧٥ وما بعدها
(٩٣) المصدر نفسه ، ٧٩

أن يذكر تفصيلات كثيرة عنها وعن أهلها لتكون هذه المعلومات حافزا للمصريين على الأخذ بأسباب الحضارة[٩٤] ولهذا كان لا يفتأ يذكر أن باريس من « أعظم بلاد الإفرنج بناء وعمارة »[٩٥] أو أنها من « أعمر مدائن الدنيا ومن أعظم مدائن الإفرنج »[٩٦] أو هي « أعظم مدن الإفرنج التي يرحل إليها الغرباء لتعلم العلوم خصوصا العلوم الطبية »[٩٧] أو أن يقول : « وبالجملة فلا يمكن وصف مدينة باريس مع تفصيل علومها وفنونها » [٩٨] .

يتحدث الطهطاوي عن هذه المدينة في ثلاثة عشر فصلا ، تشمل تخطيط باريس وعادات أهلها ، وغذاءهم وملابسهم ومتنزهاتهم ونظامهم الصحي وعنايتهم بالطب وفعل الخير عندهم ومعتقدهم والعلوم والفنون والتربية لديهم .

أما مثالية باريس ، وكونها النموذج الذي ينبغي أن يحتذى ، فذلك راجع إلى اعتبار الطهطاوي باريس رمزا للتقدم العلمي والفني . ولعل انبهار الطهطاوي بنظافة المكان مع إيمانه بأن النظافة من الإيمان وليس عندهم مثقال ذرة [٩٩] يؤكد اعتبار الطهطاوي لها نتيجة من نتائج الرقي وانتشار التعليم وثمرة من ثمرات التقدم المنفصل عن المعتقد الديني .

لم يغفل الطهطاوي القيمة الفنية ـ الجمالية لباريس ولكن اندفاعه المتحمس في التعريف بمضمون هذه القيم الفنية الجديدة . كالأعمال المسرحية لم يلغ حسه النقدي . فقد وصف شكل المسرح وتجهيزاته وفحوى الأعمال المسرحية وصفا تفصيليا انتقاديا ، وإن ظل يرى أنه يمكن استخدام هذا الفن وسيلة من وسائل التهذيب [١٠٠] وكذلك الحال في حديثة عن متنزهات باريس [١٠١] . فقد وصف جمال الطبيعة فيها وما فيها من خدمات ، حديث شيخ يجب أن تبقى المسافة واضحة بينه وبين ما يشاهده . ثم انتقل ليصف بعد ذلك اعتناء الفرنسيين بالطب والرياضة والمستشفيات ، والمجامع العلمية والمدارس المشهورة ، وخزائن الكتب والكليات العلمية المختلفة [١٠٢] .

إن تعلق الطهطاوي بباريس ، يتجلى أكثر ما يتجلى في تعداده لأنواع المعارف التي قرأها بالفرنسية هناك [١٠٣] . فقد ظل الطهطاوي يذكر بأنه مدين لباريس باتساع الثقافة واكتساب تجربة حضارية جديدة .

إن حرص الطهطاوي على عدم ذوبان شخصيته الحضارية في الإطار الحضاري الجديد ، لا يخالف هذه النتيجة ، لأن الطهطاوي حرص على فكرة الانتقاء والاختيار . لهذا يشبه باريس بالعروس الجميلة ، ويميز مصر عنها بأنها ليست بنت كفر [١٠٤] .

---

(٩٤) المصدر نفسه ، ٧١ ، ٧٢ ، ١٥٣ ثم انظر دفاع الطهطاوي عن الفرنسيين فيما يتعلق بموقفهم من المرأة ، ٢٥٦ ـ ٢٦٣

(٩٥) تخليص الابريز ، ١٠٦

(٩٦) المصدر نفسه ، ٦٤

(٩٧) تخليص الابريز ، ١٢٩ وانظر ١٤٥

(٩٨) المصدر نفسه ١٧٢

(٩٩) المصدر نفسه ٤٦ وانظر ١١٠ ، ١١٧

(١٠٠) المصدر نفسه ١٢٠ ـ ١٢٢

(١٠١) المصدر نفسه ١١٩ ـ ١٢٥

(١٠٢) المصدر نفسه ١٦٢ وما بعدها

(١٠٣) المصدر نفسه ٢٢٧ وما بعدها

(١٠٤) المصدر نفسه ٦٣

ولعل الأبيات الشعرية التي نظمها بباريس تمثل موقف الطهطاوي تجاه هذه المدينة فهي عنده رمز للجمال والتقدم العلمي والصناعي :

لقد ذكروا شموس الحسن طرا
وقالوا أن مطلعها بمصر
ولكن لو رآها وهي تبدو
بباريس لخصُّوها بذكر [١٠٥]

ولكنها في الوقت نفسه « ديار كفر » فهو يعجب لتقدمها ، ويجب أن ينقله إلى مصر :

أيوجد مثل باريس ديار
شموس العلم فيها لا تغيب
وليل الكفر ليس له صباح
أما هذا وحقكم عجيب [١٠٦]

إن ترجمة الطهطاوي للدستور الفرنسي ، ولكثير من القوانين التي تنظم حياة الباريسيين على الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والصحية ، وموقفه الإيجابي من هذه القوانين رغم كون أهلها لا ينتمون إلى الإسلام ، يدل على جرأة الطهطاوي من جهة[١٠٧] وعلى شدة إعجابه بمدينة ظل يعتبرها منبع العلوم والفنون والصنائع .

(٢) باريس : رمز التقدم المادي :

أما كتاب علي مبارك [١٠٨] (١٨٢٣م ـ ١٨٩٣م) « علم الدين » [١٠٩] فهو يكشف عن رؤية متميزة لباريس على أكثر من صعيد وسبب تميزها الرئيسي أنها رؤية لشاب فقير استطاع أن يتعلم في المهندس خانة في مصر وأن يكمل دراسته في باريس ضمن ما عرف « ببعثة الأنجال » حيث درس فيها في الفترة الواقعة بين ١٨٤٤ ـ ١٨٥٠م فنون الهندسة الحربية . وبعد رجوعه إلى مصر صار من رجال الحكم وخضع لتقلبات العهود السياسية المتناقضة [١١٠] .

باشر علي مبارك كتابة « علم الدين » في أواخر سنة١٨٥٧م ، عندما عزله الخديوي سعيد من منصبه ، وأدخل عليه الكثير من التنقيحات والإضافات قبل أن يطبع سنة ١٨٨٢م .[١١١] وهذا يعني أن رؤية علي مبارك العلمية الطابع لباريس وللغرب الأوروبي محكومة بالإطار السياسي لنظام الحكم ، وبالرؤية العسكرية الصارمة التي تربى عليها ، ثم إن هذه الرؤية لا يعبر عنها صاحبها على نحو مباشر بل يصطنع شخصيات قصصية مثل علم الدين ، وولده برهان الدين ، والمستشرق الإنجليزي وغير قليل من الشخصيات الأخرى . وهذا الاصطناع يعني أن المؤلف يريد أن يخلق مسافة بين تجربته الشخصية وبين التعبير عنها ، لكي يكون حرا في التعبير عن تفصيلات هذه التجربة ، ولكي يستكثر من « المقابلة والمقارنة على نمط يسمو عن السآمة ولا يميل إلى الملالة مفرغا في قالب سياحة شيخ عالم مصري رسم بعلم الدين مع رجل إنجليزي ،

(١٠٥) تخليص الابريز ٦٣
(١٠٦) المصدر نفسه ١٦٠
(١٠٧) انظر عبدالمحسن بدر ، تطور الرواية العربية ، ص٥٧
(١٠٨) حول حياته انظر ترجمته الذاتية في الخطط التوفيقية ، القاهرة ١٨٨٨/ ١٨٨٩م ٩/ ٣٧ ـ ٦١ ، احمد امين ، زعماء الاصلاح في العصر الحديث ، ص ١٨٤ ـ ٢٠١ ، حسين فوزي النجار ، علي مبارك ابو التعليم ، ص٧ ـ ٥٣ ، ناجي نجيب ، رحلة علم الدين للشيخ علي مبارك . قراءة في التاريخ الاجتماعي الفكري الحديث ، ص٧ ـ ٢٤ وانظر قائمة المراجع ، ص ٧ ـ ٨ ، مقدمة محمد عمارة للأعمال الكاملة لعلي مبارك ١/ ١٩ ـ ٨١
(١٠٩) الأعمال الكاملة لعلي مبارك ، تحقيق محمد عمارة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٩م .
(١١٠) عمارة ، ١/ ٣٤
(١١١) المصدر نفسه ، ٨٤ وانظر

R.Wielandt. Das Bild. p.50

كلاهما هيان بن بيان نظمهما سمط الحديث لتأتي المقارنةبين الأحوال المشرقية والأوروبية »[١١٢] . ويبدو أن اختيار هذا المعمار[١١٣] صيغة للتعبير هو ثمرة اطلاع مبارك المتعجل على شيء من الأدب القصصي الفرنسي . فقد عوقب مبارك كما يثبت سجل المدرسة المصرية الحربية بباريس Pariser Ecole Militiare Egyptienne لمدة أربعة أيام في ثكنة عسكرية لأنه مسك متلبسا بقراءة رواية فرنسية لا نعرف مضمونها[١١٤] .

يختار مبارك شخصية علم الدين أزهرية متدينة ، فقد سماه والده علم الدين « تفاؤلا بأن يكون من أعلام المجتهدين »[١١٥] ثم يتزوج من فتاة فقيرة اسمها تقية[١١٦] . فتأتي له ببرهان الدين[١١٧] . وظاهر أن شخصية علم الدين تمثل نموذج المثقف المصري المسلم آنذاك ، وأن ثقافته المكونة من الشعر العربي واللغة والنحو والفقه والتفسير ، وهي العلوم الأساسية التراثية ، تشكل الرؤية الحضارية التي تفسر وتحدد طبيعة علاقته بالغرب . فاختيار المؤلف لهذا النموذج حضاري في دلالته ولكنه غائي في توظيفه ، فهو يهدف إلى بلورة موقف أيديولوجي تجاه التقدم في الغرب ، ويقصد في الوقت نفسه إلى إقناع الفئة الأزهرية بضرورة الأخذ بالتكنولوجيا الحديثة ، لأن الأخذ بها لا يتناقض مع الشريعة الإسلامية . أما السائح الإنجليزي ، فهو مستشرق[١١٨] يهدف إلى نشر « لسان العرب في اللغة للعلامة محمد بن المكرم بن أبي الحسن الخزرجي الأنصاري »[١١٩] ويريد الاستعانة بعلم الدين في نشره على أن يصحبه علم الدين إلى أوروبا ويتحمل المستشرق نفقات هذا السفر . وواضح أن اختيار مبارك للمستشرق الإنجليزي يتضمن أكثر من دلالة وإشكالية . صحيح أن هذه الشخصية ضرورية لأنها قادرة على حل إشكالات علم الدين في التعامل مع الأوروبيين الذين لا يتقن علم الدين لغاتهم ، ولكن لهذا الاختيار إشكالية لا بد من التوقف عندها لإيضاحها . يكتب علم الدين في المسامرة الرابعة عشرة لزوجته :

« إننا بفضل خالق البرية قد وصلنا بالصحة والسلامة إلى ثغر الاسكندرية وبمشيئة اللطيف القادر نركب البحر في غد ونسافر صحبة رفيقي وعزيزي حضرة الخواجا الإنكليزي قاصدين بلاد الإنجليز »[١٢٠] .

إلا أن علم الدين ، كما هو معروف ، يذهب مع الخواجا الإنكليزي إلى باريس . فما هو السبب في ذلك ، لقد كان بإمكان علي مبارك أن يجعل المستشرق فرنسيا ، فهذا مما لا يؤثر في مجرى الكتاب . وكان بإمكانه أن يجعل علم الدين يقصد إلى بلاد الإنجليز .

---

(١١٢) علم الدين ١/ ٣٢٠ - ٣٢١

(١١٣) حول شكل الكتاب ، انظر ، عبدالمحسن بدر ، تطور الرواية ، ص ٦١ - ٦٦

(١١٤) Wielandt, Ibid. p. 49

(١١٥) علم الدين ، ١/ ٣٢٣

(١١٦) المصدر نفسه ، ١/ ٣٣٩

(١١٧) المصدر نفسه ، ١/ ٤٧٧

(١١٨) ترى المستشرقة الألمانية ر . فيلالدت ان شخصية المستشرق الانجليزي Edward Lane يمكن ان تكون النموذج الذي اوحى لمبارك بهذه الفكرة . فقد قدم لين الى مصر ، وتتلمذ على الشيخ ابراهيم الدسوقي لينشر بعد ذلك معجمه الشهير . وقد حصل ذلك في الأربعين سنة الأولى من القرن التاسع عشر اي قبل شروع مبارك بكتابة عمله بفترة معقولة . انظر : Wielandt. Das Bild. p.53

(١١٩) علم الدين ، ١/ ٣٦٩

(١٢٠) المصدر نفسه ١/ ٤٧٧

فلماذا لم يفعل علي مبارك ذلك ؟ لقد أراد الكتاب الذي طبع سنة ١٨٨٢م أي بعد هزيمة أحمد عرابي ودخول الإنجليز إلى مصر محتلين أن يحدد الإطارين المهمين في التعامل مع الغرب الأوروبي ، الإطار السياسي والإطار الحضاري . ولا يخفى أن شخصية المستشرق الإنجليزي الذاهب إلي باريس تجمع بين هذين الإطارين فهي من جهة ، تمثل سلطة المحتل التي يسعى علم الدين لتسويغ التعامل معها شرعيا حين يقول مبررا سفره مع المستشرق الإنجليزي :

« وهذا الرجل وقومه لم يقاتلونا في الدين ولا أخرجونا من ديارنا ولا ظاهروا على إخراجنا ، بل حالفونا وعاهدونا ونصرونا على أعدائنا كما هو معلوم ومشهور »[١٢١] .

ومن جهة أخرى ترى في باريس « أحسن مدن الدنيا وأعظمها لحسن نظامها وكثرة ما فيها من المباني اللطيفة والأشياء الظريفة »[١٢٢] .

يشكل هذا الرأي الذي يرتكز على القرآن لتسويغ التعامل مع الإنجليز ويمتدح تحالفهم مع العثمانيين لطرد الفرنسيين من مصر ، ويجعل من الفرنسيين أعداء ومن الإنجليز أصدقاء جوهر الخط العام لسير الكتاب .[١٢٣]

تكشف الموضوعات التي شكلت نقطة الحوار بين علم الدين والمستشرق الإنجليزي عن حوار يدور بين عالمين (بفتح اللام) مختلفين وعن رغبة كل منهما باكتشاف الآخر . يمثل علم الدين مصر العربية الإسلامية ، ويمثل المستشرق الإنجليزي الحضارة الغربية . ولا يخفي أن دور المستشرق في هذا الحوار يتجاوز بالضرورة دور الوسيط ليصبح ممثلا لحضارة غربية ، يتمناها المؤلف وشخصيته « القصصية » معا ، تتفهم ثقافة الشرق وتحترمها ولا تستعلي عليها[١٢٤] ، ففي حين يوضح المستشرق طبيعة السفن التجارية والشراعية ، ويتحدث عن البحر والحياة فيه ، ويفصل القول في نشوء البراكين وكيفية استخدام البخار في القطارات ، ومعنى القطار في اللغات الأوروبية والبوسطة والبوصلة والنظارات ، يوضح علم الدين بالمقابل للمستشرق الإنجليزي موقف القرآن من الظواهر الطبيعية ، وتقدم العرب في العلوم . ويشرح له بإسهاب عن السيد البدوي وتاريخ مصر الإسلامي والقطبي ، ويناقشه في السفور والاختلاط وتعدد الزوجات وأصول العقائد .[١٢٥] ولا شك أن الوقوف عند تلك القضايا وتقسيمها الدقيق بين المستشرق والشيخ الأزهري ذو **دلالة** على موقف المؤلف المسبق من باريس ومن حضارة الغرب عموما . فهذا الموقف يشكل بداية صياغة الإطار « النموذجي » لعلاقة الشرق العربي بالغرب الأوروبي ، على أساس أن الشرق روحاني والغرب مادي ، وإن كان يأتي في الوقت نفسه صدى لسياسة محمد علي ومن تبعه في البعثات التعليمية التي اقتصرت على دراسة العلوم التطبيقية في الغرب .

---

(١٢١) المصدر نفسه ١/ ٣٧٤

(١٢٢) المصدر نفسه ٢/ ١٦٠

(١٢٣) يروي علم الدين في المسامرة الثالثة والتسعين ٢/ ٢٩٧ ـ ٣٠٤ لابنه برهان الدين الكثير من الحوادث المأساوية التي وقعت ابان غزوة نابليون لمصر . مثل تخريب المساجد وانتهاك حرماتها وقهر العلماء ، وتجريم التجار ، ص ٣٠٠ ليجعل القاريء يقارن بين الفرنسيين غير المتدينين وبين الانجليز الذين ينصرون المسلمين . ولكن علم الدين يصر على ضرورة نسيان هذه المآسي والاستفادة من معطيات التقدم العلمي الفرنسي ص٣٠٣ وان ظل رأيه في الفرنسيين سلبيا . انظر ٢/ ٢٣٥

(١٢٤) علم الدين ١/ ٥٦٣

(١٢٥) المصدر نفسه ١/ ٥١٤ ـ ٥١٨

في باريس يأخذ المستشرق الإنجليزي دور الدليل الذي يشرح ميزات المدنية وإيجابياتها فهي في رأيه « من أحسن مدن الدنيا وأعظمها لحسن نظامها وكثرة ما فيها من المباني اللطيفة والأشياء الظريفة »(١٢٦) . ويسلم له علم الدين بذلك قائلا : أنت أدرى ببلادك ، وأنا على رأيك ومرادك ، فما وافق أتيناه ، وما لم يوافق أبيناه(١٢٧) . ثم يحدد الشيخ سر تعلقة بهذه المدينة . وهو تفوقها العلمي ـ الحضاري .

« وعندنا من الشوق إلى معرفة أحوال هذه المدينة العظيمة والوقوف على أحوال أهلها وتعرف ما بها من الآثار الباهرة وروائع الصناعات الزاهرة ما تشتد به حاجتنا إلى استطلاع ما عندك واتباع رأيك والوقوف عند إشارتك »(١٢٨) .

تحدد فكرة المنفعة علاقة علم الدين بباريس ، فهذه العلاقة تهدف أن يقضي علم الدين « هذه المدة في استفادة ما عساه يكون فيه منفعة أوطاننا »(١٢٩) وعناصر المنفعة هي التي تحدد جمالية باريس في نظره . وقد بدأ علم الدين حديثة عن باريس بالنتيجة الظاهرة للعيان وهي حسن النظام وسعة الشوارع وازدهار حركة التجارة وزخرفة المحلات التجارية ونظافتها وحسن منظرها(١٣٠) . وتقديم النتيجة على السبب يهدف إلى حمل القارىء للدخول مباشرة في جماليات المدينة . من أجل هذا أخر علي مبارك حديث المستشرق الانجليزي عن باريس الى المسامرة الحادية والثمانين (١٣١) الذي كان المستشرق فيه حريصا على إبراز النقلات الحضارية في تاريخ باريس رابطا ذلك باستعراض دقيق لتاريخ المدينة السياسي ليبين أن حاضر المدينة الزاهي هو ثمرة تطور بعيد الجذور ولهذا أصبحت باريس قبلة يأتي إليها الناس لأغراض مختلفة .

« فترى كل من أحب أن يمتع نظره جاءها ، أو يرى أبدع مخترع قصد أرجاءها فهي مركز اللهو والانبساط لأنها قد حازت محاسن الدنيا أجمع ، وليس من يرى كمن يسمع » . (١٣٢)

يتوقف علم الدين عند كثير من مظاهر الحياة الباريسية ، فيتقبل معظم هذه المظاهر ولا يرفض إلا الجوانب الفنية(١٣٣) . فقد زار المكتبات ، والمستشفيات وأماكن البورصة والبنوك(١٣٤) في باريس . ورأى أهمية هذه المؤسسات في إضفاء النظام والجمال على المدينة . ولهذا خلص في النهاية إلى تعليل تفوق باريس وهو سر تعلقه بها ، فقال :

---

(١٢٦) المصدر نفسه ٢/ ١٦٠

(١٢٧) المصدر نفسه ٢/ ١٦٠ لم ينس علي مبارك ان المستشرق انجليزي ، غير باريسي . وهو يعرف ان باريس ليست وطنه تبعا للمفاهيم الأوروبية الحديثة التي جلاها المؤلف عبر حديثه عن مصر في مقدمة الكتاب . من الخطأ تعليل ذلك بنقص معلومات علي مبارك الجغرافية ، فالمسامرة المائة ٢/ ٣٦٨ ـ ٣٧٧ تكشف (وانظر ١/ ٣١٨ ـ ٣١٩) عن الملم جيد بالجغرافيا السياسية قد يعلل ذلك باعتقاد علي مبارك بتجانس الحضارة الغربية ووحدتها مقابل وحدة بلاد الاسلام وتجانسها ولكن بقية الجملة « وأنا على رأيك . . تؤكد حرص مبارك على التحرك ضمن الاطار السياسي الرسمي ، المتوافق مع السيطرة الانجليزية .

(١٢٨) علم الدين ٢/ ١٦٠

(١٢٩) المصدر نفسه ٢/ ٢٦١

(١٣٠) المصدر نفسه ٢/ ١٦٣

(١٣١) المصدر نفسه ٢/ ١٨٧٠ ٢٠٧

(١٣٢) المصدر نفسه ٢/ ٢٠٦

(١٣٣) يقف علم الدين موقفا حذرا من المسرح ويرفض الباليه لأنه « لا ثمرة له الا الشقاق وفساد الأخلاق » ، ٢/ ٢١٠ ومن المهم ان ينبه الى ان علم الدين لم يذهب الى هذين المكانين واكتفى بسماع تجربة ابنه برهان الدين والحكم عليها . وهو يتوافق مع سياسة محمد علي في آن لا يعرف مبعوثوه عن الحياة الفرنسية اكثر مما ينبغي . انظر البرت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ص ٩٣ وما بعدها .

(١٣٤) علم الدين ، ٢/ ٣٩٢ ، ٤٤٧ ـ ٤٤٨ ، ٣٨٧ ، ٣٨٩

« ترد إليها البضائع من جميع أطراف دولتها ومن جميع أقطار الدنيا وتصدر منها إلى البقاع كافة ، فلا بقعة في الأرض إلا وترد إليها بضاعة نجدها مرغوبة لجميع الناس ، لإحكام صناعتها وحسن رونقها وبهجتها فكل أهل أوروبا يرغبون فيها ولا يستغنون عنها . . فلذلك تعلق الباريزيون بالاشتغال بالصنائع وأكثروا من الورش والمعامل ، فاتسعت دائرة تجارتهم فتراها بذلك منبع البضائع اللطيفة والتحف المنيفة » . (١٣٥)

(٣) باريس جنة النساء ، ثم معدن العلوم واللذات :

تم ذهاب فارس الشدياق(١٣٦) (١٨٠٥ - ١٨٨٧م) إلى باريس في ظرف متميز يختلف عن ظروف معاصريه . فقد جاء ذهابه ضمن حركة حياته القلقة المضطربة التي يشكل مقتل أخيه أسعد (١٧٩٨ - ١٨٣٠م) على يد الموارنة لاعتناقه البروتستانتية السبب الرئيسي وراء قلقها واضطرابها . فقد هرب الشدياق إلى مصر وهو في الخامسة والعشرين من عمره ناجيا بنفسه ، ساعيا من أجل فك أسر أخيه . وبقي في مصر حتى ١٨٣٤م حيث ذهب إلى مالطة ليعمل مع المبشرين الأمريكان ، معلما للعربية ، ومشرفا على مطبعتهم وكاتبا لديهم . مكث الشدياق في مالطة أربع عشرة سنة استدعته بعدها جمعية نشر المعارف المسيحية Society For the Propagation of the Gospel إلى لندن ليترجم التوراة مع صموئيل لي Samuel Lee . (١٣٧) فمكث هناك عشرين شهرا(١٣٨) ، ذهب بعدها إلى باريس فأقام فيها ما يقرب من سنتين ونصف (١٨٥٠ - ١٨٥٣م) ، ذهب بعدها إلى تونس ثم استقر في الآستانة وأصدر الجوائب هناك سنة ١٨٦١م وبقي يصدرها حتى صدر مرسوم بتعطيلها سنة ١٨٨٤م(١٣٩) ثم توفي بعد ذلك بثلاث سنوات .

لم يجيء الشدياق إلى باريس إذن من مدينة عربية ، بل جاء إليها من لندن وهي مدينة لا تقل عنها تقدما . ولهذا اتسمت نظرة الشدياق إلى باريس عموما بخلوها من التقديس والإجلال الذي ظل يميز نظرة القادمين إليها من المشرق العربي ، كما اتسمت بالتركيز على المقارنة بين المدينتين وتفضيل واحدة على الأخرى ، هذه المقارنة التي لم تحدث قط بين باريس ومدن الشرق العربي لأن عناصرها لم تتوفر أبدا ، ولأن القادمين من الشرق كانوا يستشعرون الفرق الحضاري الكبير فيتألمون لذلك أو يندهشون ، ولكنهم تحت وطأة الشعور بالفرق يبالغون في إضفاء الجمال والقدسية على المكان ويخجلون من المقارنة بطبيعة الحال .

جاء الشدياق إلى باريس مغامرا تدفعه الآمال العريضة بعد أن لقي في إنكلترا الكثير من المشكلات على الصعيدين العام والخاص ، فقد فشل في الحصول على وظيفة وتوفي ابنه فايز ، ومرضت زوجته بالخفقان ، فجاء إلى باريس كما وصف نفسه ، مليئا بالأمل أو « بالأوهام التي تدخل أحيانا في رؤوس الناس ولا تعود تخرج إلا مع خروج الروح »(١٤٠) . فقد جاء إليها إذن

(١٣٥) علم الدين ٢/ ٢٢٢ ، ٣٧٩

(١٣٦) حول سيرة الشدياق انظر ، مارون عبود ، صقر لبنان . بحث في النهضة الأدبية الحديثة ورجلها الأول احمد فارس الشدياق . محمد عبدالغني حسن ، احمد فارس الشدياق ، اعلام العرب عدد ٥٠ ، مكتبة مصر . القاهرة . بلا .ت ، محمد احمد خلف الله ، احمد فارس الشدياق ، القاهرة ، معهد الدراسات العربية العالية ، ١٩٥٥م ، عماد الصلح ، احمد فارس الشدياق اثاره وعصره ، بيروت ، دار النهار ، ١٩٨٠م .

(١٣٧) الشدياق ، الساق على الساق فيما هو الفارياق ، بيروت ، مكتبة دار الحياة ١٩٦٦م ، ص١٨٧ - ١٩٨ ، عماد الصلح ، ص ٣٠ - ٣٣ .

(١٣٨) الشدياق ، كشف المخبأ عن فنون اوروبا ، ص٦٧ وما بعدها .

(١٣٩) عماد الصلح ، ص ٩١ - ١٣٧

(١٤٠) الساق على الساق ص٦١٦

تحت تأثير صورتها الإيجابية « لما شاع عند الناس من أن هواء باريس أصح من هواء لندرة ، وإن المعيشة فيها أرخص والحظ أوفر وأن الفرنسيين أبش بالغريب من الإنكليز وأبر ، وأن لغة العرب عندهم أكثر نفعاً وأشهر »[١٤١] . وهذه الإشارة هي أول دليل على وعي الشدياق بتجربة رفاعة الطهطاوي في تخليص الإبريز ، لأن هذه الكلمات تكاد تكون تكرارا حرفيا لما ذكره الطهطاوي من مبررات اختيار باريس وتفضيلها على غيرها من المدن الأوروبية[١٤٢] .

عبر الشدياق عن تجربته الباريسية في كتابين من أشهر كتبه هما « الساق على الساق فيما هو الفارياق » الذي كتبه الشدياق وطبعه في باريس سنة ١٨٥٥م ، فهو نتاج المرحلة الباريسية بصعوبتها المختلفة أو على حد تعبير الشدياق :

حبلت بــه رأسي خــلافــا للنســا
عــامــا وكــل العــام كــان خــريفــا
لــكــن تــولــد في ثــلاثــة أشــهــر
وحبــا على عجــل وشب لطيفــا[١٤٣]

أمـا الكتاب الثـاني فهو « كشف المخبأ عن فنـون أوروبـا » الذي طبـع في تونس سنة ١٨٦٧م ثم أعاد الشدياق طباعته في الآستانه سنة ١٨٨١م لأن الشدياق لم يرض عن الطبعة الأولى التي لم تكن تامة إذ حذف منها بعض أقوال سديدة وأخبار مفيدة .[١٤٤]

كتب الشدياق « الساق على الساق » وهو الخمسين من عمره ، وقد تنوعت تجاربه واتسعت ثقافته ليعالج أمـرين كانت حيـاته مكـرسة لسبـر غوريـهـا ، اللغـة والمـرأة . فقـد قصـد إلى « إبـراز غـرائب اللغـة ونوادرها »[١٤٥] ثم تذكر محامد النسـاء ومذامهن[١٤٦] وكان يستعين بمعرفته اللغوية الواسعة من أجل الهدف الأول ، وبتجـاربه الحيـاتية المتنـوعة من أجـل الهدف الثاني .

نحت الشدياق اسما لنفسه هو الفارياق ، ليتحدث عن نفسه بضمير الغائب فجاء حديثه متسما بالصراحة العارية وكأنه يروي أخبار رجل آخر ، وإذا كان دارسو الشدياق لا يعتبرونه سيرة فنية ناضجة[١٤٧] ، فإن كتابة الشدياق ونشره له يواجه « عاما خريفيا » يؤكـد مدى اعتزاز الشدياق بذاته وإدراكه لقيمتها . ولهذا يعتز بأنه فصـل الكتاب عـلى عقله[١٤٨] ، ليكون رؤيـة ذاتيـة خالصة .

لم يجيء الشدياق إلى باريس وحده ، بل جاء عـلى عكس معظم المفكرين والأدباء العرب الذين زاروا هذه المدينة مع زوجته « **الفارياقية** » وكان لشخصيتها المتميزة أثر واضح في لفت نظر الشدياق إلى قضايا المرأة ، كما كانت وسيلة فنية موفقة لنقل الحديث من مستوى السرد الجاف إلى الحوار الذكي ، وإن كان مقدار التشاكل بين الفارياقية في الكتاب وفي الواقع موضع شك الشدياق نفسه .[١٤٩]

---

(١٤١) المصدر نفسه ٦١٦
(١٤٢) انظر تخليص الابريز ص ٣٢ - ٣٣
(١٤٣) الساق على الساق ص ٧٠
(١٤٤) كشف المخبأ عن فنون اوروبا ص ٣٦١
(١٤٥) الساق على الساق ص ٦٥
(١٤٦) الساق على الساق ، ٦٧
(١٤٧) انظر مثلا عماد الصلح ، ص١٧١
(١٤٨) الساق على الساق ص ٦٩
(١٤٩) المصدر نفسه ص ٦٧ وانظر الصلح ص ١٧٤

وصل الشدياق إلى باريس في ليلة ذات ضباب كثيف منعته من رؤية المكان وأبعاده[١٥٠] ولذلك أخذ يطوف في الصباح ليكتشفها . .وقد عقد فصلا تحدث فيه عن رؤيته لأبعاد هذه المدينة في الفصل الذي سماه « وصف باريس »[١٥١] . فجاء حديثه كله عن نساء باريس . وقارىء الفصل لا بد أن يلحظ أن الشدياق لا يتحدث عن هؤلاء النساء حديث من لم يمض سوى أيام على وصوله إلى المدينة ، فهو حديث خبير مجرب . وقف الشدياق عند طريقة حديث هؤلاء النسوة ، ومشيتهن وشكلهن الخارجي ثم تحدث عن حياتهن الجنسية حديث من يمزج معرفته الدقيقة للواقع بمعرفته للغة وغريبها . وخلص إلى أن « كل ما يخطر ببال الغرير من أمور الفسق يراه الإنسان في باريس رأي العين »[١٥٢] . ثم حاول أن يعلل أسباب « فساد » هذه المدينة فرده في الجملة إلى اهتمام الفرنسيين الزائد بالمرأة . ولهذا وصل إلى « أن باريس نعيم النساء ومطهر الرجال وجحيم الخيل »[١٥٣] .

وعلى ما في صورة المرأة الباريسية من ابتذال وانحطاط أخلاقي فإن هذه الصورة في التقييم النهائي لا تشمل كل نماذج المرأة هناك . فقد وقف الشدياق عند المرأة - البغي ، ولا شك أن اقتصار الشدياق على رسم صورة المرأة المتحللة لافت للنظر . ولكنه يكشف في واقع الأمر عن مشكلة مهمة على صعيد علاقته بزوجته فقد استطاع الشدياق أن يرى خيانتها لحظة رجوعه الأول من لندن إلى مالطة ولهذا انتهت هذه العلاقة بالطلاق وبزواجه من أخرى إنجليزية . ولكنه أورثته فيما يبدو نظرة سلبية تجاه النساء[١٥٤] .

وعلى ضوء هذه العلاقة المتشككة بالمرأة يرسم الشدياق صورة ساخرة لباريس ، فهو يشبهها بالجنة ، ولكن تشبيهه هذا يحمل في طياته الكثير من الانتقاص من قدر المرأة ، التي يجعل الخيانة خبزا يوميا لها .

وفي باريس لذات كما في
جنان الخلد جير وحورعين
ولكن شأنهن دوام طمث
لكل أربعون من القرين[١٥٥]

وإذا كانت الحوريات يمثلن الطهر والجمال في الجنة ، فإن نساء باريس لا يعرفن العفة أبدا .

ولا تختلف الفارياقة في موقفها من باريس عن زوجها . حيث تحاول في « شكاة وشكوى »[١٥٦] أن تصحح الوهم الشائع فيما يتعلق بجمال المكان فقد وهم « الناس أن مدينة باريس هي أجمل مدينة في الدنيا مع أني رأيت فيها من العيوب ما لم أره في غيرها . »[١٥٧] ثم تأخذ في تعداد جوانب القبح ، فتذكر قذارة الشوارع وقذارة الأرصفة وضيقها ، وضعف أنوار الفوانيس ، وانعدام التدفئة في فصل الشتاء وفساد نظام العمارة ، ومن اللافت للنظر أن الفارياقية تنفرد في ذكر هذه

---

(١٥٠) الساق على الساق ص ٦٢٣

(١٥١) المصدر نفسه ٦٢٣ - ٦٣٢

(١٥٢) المصدر نفسه ٦٢٧

(١٥٣) المصدر نفسه ٦٣١ وهي اشارة اخرى الى معرفة الشدياق بتخليص الابريز للطهطاوي . انظر تخليص ص ٨٠

(١٥٤) بث الشدياق حزنه برسالة بعث بها الى اخيه طنوس بتاريخ ٢٥ آب ١٨٤٦م يكشف فيها له عن الخزي الكبير الذي لحق به . هذا الخزي الذي جعله يلزم بيته خوفا من الناس ويبدو ان الشدياق عبر تصويره لنموذج البغي ، يعبر عن رغبته في الانتقام من زوجته . انظر الصلح . ص ٦١

(١٥٥) الساق على الساق ص ٦٣١

(١٥٦) المصدر نفسه ٦٣٣ - ٦٤٥

(١٥٧) المصدر نفسه ٦٣٣

المعايب في باريس من بين الذين تحدثوا عنها من العرب . ويبدو أن ذلك يعود إلى أمرين :

أولا : سوء الأوضاع المادية التي مرت بها الفارياقية مع زوجها . هذه الأوضاع التي اضطرتها إلى السكن في أحياء باريس الفقيرة ، يضاف إلى ذلك سوء أوضاعها الصحية التي ضاعفت من كراهيتها للمكان ولهذا نظرت للمكان بعين ساخطة ، وحرصت على مغادرتها لأنها لم ترتح إليها ولم تشف من مرضها .

كفاني من الإفرنج ما قد لقيته
وعندي أن اليوم قربهم عام
ألا دعني أسافر من بلاد أسقمت بدني بمأكلها وشربها
وبرد هوائها العفن[١٥٨]

ثانيا : إن نظرة الشدياق للأشياء وتقديمه لها تحمل في طياتها كما لحظ دارسوه مشكلاته الخاصة ومزاجيته الحاده . ولهذا تتلون رؤيته بأحكامه الذاتية قبل أن يعرضها[١٥٩] . ولعل فشله في تحقيق ما يصبو إليه في باريس من حياة مستقرة ناعمة ، ومركز مرموق ، هو الذي جعله ينظر هذه النظرة السلبية وسنرى أن موقف الشدياق من باريس يختلف في « كشف المخبأ » .

حاول الشدياق ، من أجل الوصول إلى الهدف ، أن يظهر تعلقه وإعجابه بالمكان ، باعتبار ذلك عاملا من عوامل لفت نظر الفرنسيين إليه ، وبخاصة أن الفرنسيين ، كما قال أحد علمائهم له « يحبون الإطراء والتملق »[١٦٠] من أجل ذلك كتب الشدياق قصيدة سماها « الهرفية »[١٦١] ، لأنه مدح فيها باريس وأهلها قبل أن يعرفهم على حقيقتهم ، ثم نقضها بأخرى سماها الحرفية[١٦٢] .

تمثل الهرفية التي ترجمها المستشرقون الفرنسيون لأنها أول قصيدة عربية في مدح باريس[١٦٣] ، لحظة تكسب تهدف إلى استغلال تعلق الشدياق الكاذب بباريس مدخلا للحصول على الشهرة والمكانة ، أو لتقوم على حد تعبير مستشرق فرنسي « عند أهلها مقام التوصية »[١٦٤] . أما الحرفية فتمثل الشدياق الغاضب المحبط الذي لم يستطع خلال السنتين والنصف من إقامته في باريس تحقيق ما يصبو إليه .

ليس في القصيدة الهرفية صدق ، كما أنها تخلو من الجدة على الصعيد الفني ، فصورها بسيطة ومعانيها مكررة . يحاول الشدياق أن يثبت صدق تعلقة بالمكان عن طريق عدة أمور :

أولا : الربط بين باريس والجنة . وهو في هذا الربط ، يتكىء على التصور القرآني للجنة وما تحتويه من أنواع النعيم ، ولا شك أن استحضار صورة الجنة في الحديث عن باريس ، لون من الهروب الذكي ، فهويفتح المجال أمام الشدياق ليجد لخياله مجالا يتجاوز الواقع الذي يكرهه ، وليضفي الكمال على المكان الموصوف :

أذي جنة في الأرض أم هي باريس
ملائكة سكانها أم فرنسيس

(١٥٨) المصدر نفسه ٦٤٥
(١٥٩) انظر لويس عوض ، تاريخ الفكر المصري الحديث ، ٢/ ٢١٣
(١٦٠) الساق على الساق ص ٦٣٩
(١٦١) المصدر نفسه ٦٥٥ - ٦٦٠
(١٦٢) نشر الشدياق القصيدتين متقابلتين ليكون بيت المديح بجانب بيت الهجاء المصدر نفسه ، ٦٥٥ - ٦٦٠
(١٦٣) المصدر نفسه ، ٦٣٩
(١٦٤) المصدر نفسه ، ٦٥٥

وهل حور عين في منازلها ترى
وإلا فكل حين تخطر بلقيس
نعم إنها خلد النعيم وشاهدي
رياض وحوض دافق وفراديس
ونهر وعليون فيها كواعب
على سرر مرفوعة وأعاريس
وفاكهة مع لحم طير ونضرة
وراح وريحان وروح وترغيس[١٦٥]

ثانيا : إذا كانت الجنة مكان تحقيق الأمنيات فإن باريس هي الأخرى المكان الذي يستطيع الإنسان أن يحقق فيه أمنياته . وهو هنا يلوح بأزمته الخاصة ، ليضفي من خلال هذه الصورة على باريس شخصية الممدوح في الشعر العربي باعتبار هذا الممدوح مفرج كروب وأزمات . وقد تحدث الشدياق بلغة صريحة عن رغبته في الحصول على المنافع ، وعد ذلك أمرا طبيعيا لوجوده في باريس :

إذا شدة أو كربة بك برحت
فحج إليها فهي للكرب تنفيس
وإن تك يوما قانطا من لبانة
فرؤ يتها إطلاب ما منه ميئوس
هي المنهل المورود من كل ظامىء
وللزائريها الخير أجمع مبجوس
نعم هي من عين الزمان تميمة
فما أمها ذو عسرة وغدا في سو[١٦٦]

ثم يعدد إيجابيات المكان ، فباريس دار للعلم والخطابة والحرية والإخاء والمساواة ، وأهلها معروفون بالود والوفاء[١٦٧] . لهذا يعلن عن سعادته في العيش فيها :

أراني سعيدا محبرا في جوارهم
ومن لم يزر هذا الحمى فهو منحوس
عفوت عن الأيام سالف عهدها
فقد شفعت فيها وفي الناس باريس[١٦٨]

في « الحرفية » يحرص الشدياق على نقض المعاني السابقة بقصيدة تماثل الأولى في الوزن والقافية وعدد الأبيات . كما يحرص على تدمير جمال المكان تدميرا مطلقا ولكن الشدياق لا يفارق في كلا القصيدتين ما يعرف بالمكان ذي البعد الواحد ، فهو إما أن يكون سلبيا على نحو مطلق ، أو إيجابيا تماما . لهذا يقرن الشدياق باريس بالجحيم على طريقة الربط الآلي ، ويستعير أيضا صورة الجحيم القرآنية بغية تشويه الصورة الأولى . وإذا كان الشدياق يعكس مزاجيته الحادة على صعيد الموقف فإنه يستسلم في كلا الحالتين لطغيان الإنشاء التقليدي ولخصائص شعر النقائض على وجه التحديد .

نعم إنها مأوى الجحيم وشاهدي
شقيون في ساحاتها ومناحيس
وفسق وعليون فيها فواجر
على سرر مرصوعة وتناجيس
وأكل من الزقوم يخبث طعمه
وشرب من الغسلين يسقيه إبليس[١٦٩]

(١٦٥) المصدر نفسه ، ٦٥٥ ـ ٦٥٦
(١٦٦) الساق ، ص ٦٥٦
(١٦٧) المصدر نفسه ، ٦٥٨ ـ ٦٥٩
(١٦٨) المصدر نفسه ، ٦٦٠
(١٦٩) المصدر نفسه ، ٦٥٦

أما الكتاب الثاني الذي يتحدث فيه الشدياق عن باريس فهو « كشف المخبأ عن فنون أوروبا الذي نشر في تونس سنة ١٨٦٧م ، ثم أعاد الشدياق طبعه سنة ١٨٨١م في مطبعة الجوائب بالآستانة »(١٧٠) .

تجيء الطبعة الأولى للكتاب بعد اثنى عشر عاما من نشر الشدياق للساق ، وهو يكشف عن تغير واضح في نظرة الشدياق إلى باريس ، مكانا وحضارة ، فقد ابتعد الشدياق عن الغرب الأوروبي فترة طويلة(١٧١) أقام خلالها في تونس والآستانة متحللا بذلك من ارتباطه بجمعية نشر المعارف المسيحية ، متخلصا من أزمته الذاتية كفقره وموت ولده ومرض زوجته . لهذا بدأ ينظر للغرب الأوروبي نظرة تتغلب فيها الموضوع على الذات بالقياس إلى الساق ، وهذه الغلبة تتمثل في اعتماد الشدياق على الإحصائيات والوصف الجغرافي والسرد التاريخي والمقارنة الدقيقة والتقليل من الاستطراد اللغوي والإبهار الإنشائي البلاغي .

يتحدث الشدياق في الفصل الذي عقده للحديث عن باريس بعنوان « وصف باريس »(١٧٢) عن هذه المدينة من موقع الرحالة المتفحص الحريص على توكيد وجهة نظره بالوقائع الدقيقة ولهذا تتلاشى النبرة الشدياقية الغاضبة ـ الساخرة ليحل محلها احتفاء واضح بالمكان على صعيد الدرس والتفحص(١٧٣) .

قدم الشدياق لحديثه عن باريس بمقدمة تاريخية ـ جغرافية تحدث فيها عن دور ملوك فرنسا في تطوير المكان وما قدمه كل واحد من هؤلاء الملوك على صعيد العناية بالعاصمة الفرنسية . فتحدث عن فن العمارة وشق الطرق ، وبناء المستشفيات والمدارس ، لينتقل بعد ذلك إلى الفرق بين باريس ولندن . لتصبح المقارنة بين هاتين المدينتين السمة الغالبة على الكتاب . فهو لايوضح صفة مكانية أو خصلة أخلاقية عند كلا الأمتين إلا عبر المقارنة والمفاضلة .

ينتقل الشدياق بعد ذلك ليشيد بمعالم باريس الجمالية ، فدور باريس من الحجر « لا يزال ظاهرها أبيض »(١٧٤) ، بخلاف لندن ثم إنها متناسقة الارتفاع ، منظمة ، أما مواقدها فهي صحية لأن الفرنسيين بخلاف الإنجليز يستخدمون الحطب ويكرهون الفحم المعدنى .(١٧٥) أما مزايا المدينة عنده فتتمثل في اتساع أرصفتها ونظافتها وحسن تبليطها ، وكثرة أماكن قضاءالحاجة ، وكثرة عساكرها بملابسهم الجميلة وموسيقاهم العذبة وكثرة مطاعمها وحسن الخدمة فيها(١٧٦) . ثم يخلص الشدياق إلى أن تنظيم أمور هذه المدينة لايقع على عاتق سكانها وإنما يوكل إلى « أرباب السياسة » « ولهذا كانت الديار وحدها تؤذن بأبهة المكان وجلاله فضلا عن الدكاكين والدواوين الملكية فكم فيها من رواشن حديد مذهبة ومن جدران مزخرفة . . فكأن في رقيع المدينة نورا يلقي شعاعه على المرئيات فيكسبها بهجة وطلاوة(١٧٧) .

---

(١٧٠) هي الطبعة المعتمدة في البحث لأن الشدياق اعتبرها الطبعة الكاملة انظر ص ٣٦١

(١٧١) Wielandt. Das Bild. Ibid. p. 90

(١٧٢) كشف المخبأ ، ص ٢٢٥ ـ ٢٩٠

(١٧٣) حول مقارنته بين الانجليز والفرنسيين في مواطن متعددة ، انظر كشف المخبأ ، ص ٩٣ ـ ١٠٢ ، ١٠٣ ـ ١١٢ ، ٢٧٢ ـ ٢٧٥

(١٧٤) المصدر نفسه ، ٢٣٣

(١٧٥) المصدر نفسه ، ٢٣٤ ـ ٢٣٥

(١٧٦) المصدر نفسه ، ٢٣٥ ـ ٢٣٨

(١٧٧) كشف المخبأ ، ص ٢٣٥

إن إشادة الشدياق بهذه الميزات الحضارية التي تؤكد الجوانب الجمالية الإيجابية في المكان يجيء مناقضا لموقفه هو والفارياقية السلبي من هذه السمات. فهل أراد الشدياق أن ينقض آراء زوجته السابقة وبخاصة بعد أن تزوج من سيدة إنجليزية ؟ من الجائز ولكن انفصاله عنها واستقرار أحواله المادية بعد اعتناقه الإسلام ، قد جعل « كشف المخبأ » ينتمي إلى مرحلة أكثر استقرار في فكر الشدياق تجاه باريس .

انتقل الشدياق بعد تعداد الجوانب الإيجابية إلى تعداد الأماكن الجميلة في باريس قائلا :

« وفي باريس عدة مواضع لانظير لها في الدنيا بأسرها . فإن ابتدرتني لتقطع على كلامي كأن تقول وهل رأيت الدنيا كلها حتى تحكم بذلك ، قلت : إني لم أر الدنيا ، بل رأيت محاريث عقول أهل الدنيا ، أعني أقلام المؤلفين ممن طوفوا أو ساحوا في مناكبها فكلهم حكم لهذه المواضع بالأحسنية والأفضلية » .[١٧٨]

أما هذه الأماكن فهي البلفار[١٧٩] Boulevard ، بالي رويال[١٨٠] Royal Pallet ، شانزلزي[١٨١] ويسميها (روضة الأصفياء) Champs - Elysees بلاس دوكنكورد[١٨٢] · Place de Concorde ، بوادو بولون[١٨٣] Boulgone قصر اللوفر[١٨٤] Louvre ثم ينتهي بتفضيل باريس على لندن لعدة أسباب[١٨٥] لقلة الحرائق فيها ، ولعدم انتشار تزييف العملة ، ولندرة ارتكاب الجرائم ، ولقلة السرقات وحوادث قطع الطرق ، ولعدم وجود المأكولات السامة الفاسدة ، ولتولية المراتب من يستحقها ، ولتنظيم الشرطة لأماكن اللهو وحراستها ولأشراف البلدية على الخدمات الصحية ، وكثرة المطاعم ومحلات البيع والإشراف الطبي على المومسات[١٨٦] وإباحة استعارة الكتب من المكتبات وسهولة تحصيل العلم والصنائع ولكثرة المدارس ورخصها وحسن ترتيبها ولشمولية حقوق المواطنة فيها .

وعلى الرغم من سطوع النبرة الحيادية في الحديث عن المكان ، هذه النبرة التي لا تظهر تعلقا وجدانيا به ، بل تذكر إيجابياته ومعايب أهله ، فإن تعلق الشدياق بالغرب غير خاف . فباريس تظل في المحطة النهائية تجمع بين أمرين مهمين يشكلان العمود الفقري لحياة الشدياق وهما العلم واللذة . ولذلك قال في باريس : « إنها معدن العلوم واللذات » .[١٨٧] وانتهى إلى رأي يدل على تعلقه بباريس فقال : « وفي الجملة فإن لندرة تحكي خلية العسل ، وباريس تحكي منهلا عذبا لكل وارد » .[١٨٨]

---

(١٧٨) المصدر نفسه ٢٣٨

(١٧٩) المصدر نفسه ، ٢٣٨ - ٢٣٩

(١٨٠) المصدر نفسه ، ٢٣٩ - ٢٤٠

(١٨١) المصدر نفسه ، ٢٤٠

(١٨٢) المصدر نفسه ، ٢٤١

(١٨٣) المصدر نفسه ، ٢٤٢

(١٨٤) المصدر نفسه ، ٢٤٣ - ٢٤٨

(١٨٥) المصدر نفسه ، ٢٧٢ - ٢٧٤

(١٨٦) يرى الشدياق ان وجود هذه « المفسدة » ضرورة لوقاية اعراض الحرائر . « وان النظر في احوالهن يعد من المصالح » . كشف المخبأ ، ٢٧٣

(١٨٧) كشف المخبأ ، ٢٤٩

(١٨٨) المصدر نفسه ٢٤٠

(٤) باريس الجنة ومكان تحقيق الذات .

لاتشكل الفترة الباريسية في عمر فرنسيس مراش[١٨٩] القصير (١٨٣٦ - ١٨٧٤) ، غير فترة لا تزيد عن السنتين[١٩٠] ، ولكن هذه الفترة القصيرة تركت أثرا كبيرا في حياته وفكره ، رغم ما رافقها من مآس شخصية كموت والديه ، وفقدانه الجزئي للبصر[١٩١] . عبر المراش عن ارتباطه العميق بباريس مكانا وحضارة في كتابين مهمين له هما « رحلة باريس »[١٩٢] و « مشهد الأحوال »[١٩٣] .

يرسم الكتابان صورة متشابهة لباريس رغم الفارق الواضح بينهما من زاوية الاهتمام بالمدينة ، ففي حين يرصد المراش باريس في الكتاب الأول من وجهة نظر الرحالة المتهم بتفصيلات الرحلة وخصائص المكان ، يقف في الكتاب الثاني عند باريس « هذا المقام الأعلى والبلد النفيس »[١٩٤] وقفة الباحث الاجتماعي المشغول بالعمران وازدهار الحضارات وتدهورها . أما الصورة التي يرسمها الكتابان لباريس فهي صورة الجنة .[١٩٥] وفي الجنة تتلاشى كل التناقضات بين الإنسان والعالم . ولكن الوقوف عند صورة الجنة لن يكون مفهوما إلا إذا عرفنا معاناة المراش في الوصول إليها . صحيح أن حديث المراش عن معاناته يتميز بغير قليل من المبالغة المتمثلة في إضفاء المثالية والتفرد على الذات[١٩٦] ، إلا أن تسجيله لها يعتبر وثيقة مهمة لأنه يقدم تصويرا جيدا لحركة وجدان مثقف مسيحي حلبي ، ولأنه يكشف عن التوتر الإجتماعي - النفسي الذي رافق ظهور الفوج الأول من المثقفين في بلاد الشام في تلك الفترة . حيث يرتبط المراش كغيرة من أفراد هذه الطبقة الجديدة المتعلمة من المسيحيين بثلاثة موارد تعليمية : التمرس الكامل بالأدب العربي ، وإجادة لغة أوروبية ، ثم الإلمام الكامل بالمعرفة العلمية الحديثة[١٩٧] .

قضى المراش الفترة التي سبقت ذهابه إلى باريس موزعا بين الشعر والطب. وهو توزع يعبر عن قلق واضح في تحديد وجهة السير . لذلك كان متوزعا بين التراث « ومشاكل العلم العربي . »[١٩٨] التي لم يستفد منها سوى نظم الشعر وبين العلوم الأوروبية الجديدة التي تمثلها باريس « ومبدرستها الشهيرة حيث يأخذ الدارس حقه . »[١٩٩] كما تكشف رؤيته في تلك الفترة عن تشاؤم عميق ، مرده عدم اتيان المراش بالطبيعة

(١٨٩) حول المراش انظر : علي احمد الشرع ، فرنسيس فتح الله مراش . دوره في النهضة العربية الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ١٩٧٦م ، ص٣٢ ، نازل سابا يارد ، الرحالون العرب وحضارة الغرب في النهضة العربية الحديثة . الصراع الفكري والحضاري . ص ٢٦

(١٩٠) سافر المراش بتاريخ ٧/ ٩/ ١٨٦٦م ووصل الى مرسيليا بتاريخ ١٤/ ١٠/ ١٨٦٦م ، وهو يتحدث عن المعرض العام لسنة ١٨٦٧م كآخر مشهد رآه في باريس والكتاب مطبوع مع ذلك في بيروت سنة ١٨٦٧م . فهل عاد المراش بعد سنة من مكوثه في باريس ؟ ام تراه بعث بالكتاب ليطبع ومكث هناك سنة اخرى ؟

(١٩١) سامي الكيالي ، محاضرات عن الحركة الأدبية في حلب ، ١٨٠٠ - ١٩٥٠ ، ص١٤٢

(١٩٢) رحلة باريس ، المطبعة الشرقية ، عن حنا النجار ، بيروت ، سنة ١٨٦٧م ، يدين الباحث للصديق الدكتور علي الشرع الذي تفضل واعاره نسخة مصورة من الكتاب فله مني خالص الشكر .

(١٩٣) مشهد الأحوال ، طبع بالمطبعة الكلية في بيروت سنة ١٨٨٣م بنفقة الخواجات ابراهيم صادر وايليا سل .

(١٩٤) المصدر نفسه ، ص ١٩

(١٩٥) وقف الشدياق موقف المعترض من الربط بين الغرب الأوروبي والجنة في كشف المخبأ لأن هذا الربط نظرا لجمال الطبيعة وكثرة الماء وشدة البرد لا يعني بالنسبة للغربيين شيئا . ولهذا نصح الشدياق بتجنب هذا التشبيه لأنهم يقولون ان الجنة نيرانها مضطرمة ومواقدها محتدمة وحطبها منضد وفحمها مؤيد وسمرها خلد نهنيئا للمصطلين وطوبى للمستدفئين . ص ٩١ ، انظر ايضا Wielandt. Das Bild p. 100ff.

(١٩٦) انظر رحلة باريس ص ٤ - ٧

(١٩٧) هشام شرابي ، المثقفون العرب والغرب . عصر النهضة ١٨٧٥ - ١٩١٤م ص ٦٥

(١٩٨) رحلة باريس ، ص ٨

(١٩٩) المصدر نفسه ، ٧

الإنسانية . فالناس عنده ماديون ، طماعون أو أنانيون أو غافلون . وهو غريب في هذه الدائرة المحكمة الإغلاق . وبواعث اغترابه ، ميتافيزيقية الجذور تنبع من تهديد الموت للإنسان بالدرجة الأولى .[٢٠٠]

كان التقاء المراش بطبيب إنجليزي مبشر ، دافعا مباشرا لذهابه إلى باريس ودراسة الطب هناك[٢٠١] . أما لماذا دفعته تلمذته لهذا الطبيب الإنجليزي المبشر للذهاب إلى باريس وليس إلى لندن كما يقتضي منطق الأمور فلذلك تعليلان أولهما : هو الحضور الفرنسي المتميز في حلب على الصعيدين التجاري والتبشيري فقد كانت القنصلية الفرنسية سباقة في إقامة صلات تجارية وثيقة مع حلب . كما كانت الإرساليات التبشيرية التابعة لفرنسا جد نشيطة في إنشاء المدارس التابعة لها[٢٠٢] وثانيهما : هو تميز صورة باريس على غيرها من المدن الأوروبية عند المثقفين العرب آنذاك . فقد كان الذهاب إلى الغرب حتى تلك الفترة يعني الذهاب إلى باريس . ويمكن القول إن آراء هؤلاء المثقفين السياسية عن أوروبا وبخاصة قبل عام ١٨٧٠ م تتحدث في واقع الأمر عن النظام السياسي الفرنسي[٢٠٣] لأن المثقفين العرب لم يعرفوا في الأغلب غير ذلك النظام . وقد أشار المراش إلى تميز باريس وتفردها قائلا : « فباريس عاصمة الفرنسيين قد أصبحت في هذا الجيل الحاضر عروسة لجميع المدن المسكونة وشمسا يدور حولها فلك العالم البشري وهكذا فهي مدينة لاحد لمدنياتها ولا قرار لعظماتها »[٢٠٤] .

وقد حرص الشدياق على توكيد هذا التميز عبر إبرازه لحالة المدن العربية التي مر بها في طريقة إلى باريس . فقد أظهر برمه وسخطه بالاسكندرونة واللاذقية وطرابلس وبيروت والقاهرة ورضي عن الإسكندرية جزئيا لأنها أوشكت أن تنضم في صفوف مدن أوروبا .[٢٠٥] لهذا اختصر المراش الحديث عن هذه المدن في عشر صفحات ثم بدأت لهجته وعلاقته بالمكان تتغيران منذ وصل إلى مرسيليا « وصباح (العشرين من تشرين الأول ١٨٦٦ م) انقض بي باشق البخار على مدينة مرسيليا حيثما وجدت ذاتي حينئذ مرتاحا في حضن الغرب متمخطرا تحت سماء أوروبا » .[٢٠٦]

إن تحقيق الذات عند المراش يعني أن تختفي كل أسباب التناقض بينه وبين العالم الخارجي . هذه البواعث التي تنبعث من اصطدام الذات بهذا العالم اصطداما يؤدي إلى الاغتراب والعزلة ، وسوء الظن بالآخرين .

ولهذا كان يرى قبل الذهاب إلى باريس « أن الغابات المتوجة رؤوس الجبال إنما هي أفضل من هيئة الإنسان والعصافير العديمة السلاح أجل من كل قوات البشر » .[٢٠٧]

---

(٢٠٠) المصدر نفسه ، ٩

(٢٠١) المصدر نفسه ، ٨

(٢٠٢) علي الشرع ، فرنسيس مراش ، ص ٢١ ، عائشة الدباغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، ص ٣٠ ـ ٣١ ، ص ٩٩ ـ ١٠٠

(٢٠٣) Ibrahim Abu-Ughod, Arab Rediscovery of Europe. A Study in Cultural Encounters, p. 87.

(٢٠٤) رحلة باريس ، ص ٢٨

(٢٠٥) المصدر نفسه ، ص ١٧

(٢٠٦) المصدر نفسه ، ٢٠ ـ ٢١

(٢٠٧) المصدر نفسه ، ٦

من أجل ذلك لم يجد المراش صورة لباريس أدق من صورة الجنة . وهو يحاول أن يرسم هذه الصورة نثرا وشعرا ويبدأ بالنثر لأنه أكثر ملاءمة لرحلة باريس التي تقع بين الرحلة والسيرة الذاتية ، وختم الحديث بالشعر ليدلل على عمق الارتباط الوجداني بالمكان الذي يتجاوز العلاقة العابرة .

يحاول المراش في ثنايا الرحلة أن يعلل أسباب تفوق باريس على غيرها ، وهذه المحاولة تأكيد على التعلق بالمكان ولكنها في بواطنها لون من توكيد الذات والتركيز على تفوقها . وهو منشغل بالجزئيات الصغيرة في حياة هذه المدينة لكي يصنع من تناسق هذه الجزئيات صورة المدينة ، الفاضلة بدءا من بساتين باريس وانتهاء بنظافة الشوارع واتساعها وفخامة القصور والتماثيل فيها(٢٠٨) . ولكن المراش يدرك أن هذه الأبعاد الجمالية نتيجة وليست سببا في تفوق المدينة . ولذا كان حريصا على أن يدرك سر الجمال وبواعثه وهو يعرض لأبعاده المختلفة :

« وكل هذا الجمال العجيب والكمال الغريب الذي رقت إليه هذه المدينة المعظمة ، إنما هو نتيجة ما بلغ إليه العقل عندهم من التقدم والنجاح . فلا ريب أن سلطان عقل هذا الجيل في هذه الديار قد جلس الآن على قمة عرش كماله وأخذ يشن على العالم غارات قواته ليفتتح معاقل الطبيعة ويقلب ممالك الظلام » .(٢٠٩)

من الواضح أن المراش معجب بالفترة التي عرفت في تاريخ الفكر الأوروبي باسم عصر التنوير . هذه الفترة التي كانت تؤمن بقدرة العقل البشري على تحليل كل ظواهر الحياة وعلى حل جميع مشكلاتها .(٢١٠) ولكن إعجاب المراش بالعقلانية التي صنعت هذا التقدم إعجاب معلل ، وليس انبهارا خالصا . إذ يعزو ازدهار العقلانية إلى النظام التعليمي التخصصي الذي يرتكز على المعلمين المهرة والمكتبات والمتاحف ، ثم إلى وجود الحوافز المختلفة . من أجل هذا يتحدث المراش عن المجتمع الفرنسي باعتباره المجتمع المثال الذي يجب اللحاق به صحيح أنه مثل غيره من المثقفين المسيحيين لم يضع جهدا للإصلاح مستندا للتغريب(٢١١) ولكنه عبر تقديمه الحار المتعاطف مع مزايا المجتمع الفرنسي يدعو ضمنا للأخذ بها . فبعد أن يتحدث عن حيوية هذا المجتمع وإتاحته الفرصة « لفرسان العقول إلى مواصلة النزال في حومة الإبداع والاختراع »(٢١٢) يقول :

« فكم تستميل الإنسان هذه الديار التي تمنح غناء غير مسلوب ، وأمنا غير مثلوم ، وحرية غير مأسورة ، وحيوية غير مهددة ولا مذعورة . ولذلك فالابتسام هناك لا يفارق الوجوه ، والأفراح لا تهجر القلوب ، والأغاني لا تترك الأفواه والنعيم لا يدري بؤسا ، وشموس المسرات واللذات لا تعلم كسفا » .(٢١٣)

من أجل ذلك كتب المراش القصائد الكثيرة في باريس وهو في قصائده كما في نثره ، يصفها بالجنة كما في قصيدته باريس :

---

(٢٠٨) رحلة باريس ، ص ٣٢ - ٣٣
(٢٠٩) المصدر نفسه ٣٦ - ٣٧
(٢١٠) المصدر نفسه . انظر على سبيل المثال ، ص ٣٩
(٢١١) هشام شرابي ، المثقفون العرب ، ص ٦٩
(٢١٢) رحلة باريس ، ص ٣٣
(٢١٣) المصدر نفسه ، ٣٥

« باريس يا جنة هذا العصر
عروسة الدنيا وعرس الدهر
إليك تجري الناس مجرى النهر
فأنت في الأرض محل البشر
وأنت للعالم كل الفخر .[٢١٤]

وأما في مشهد الأحوال فيقول في إحدى قصائده :

لست أدري في أي كون مكاني
هل أنا في باريس أم في الجنان
كل ما جاء في السماع على الجنة
ألقاه هاهنا بالعيان[٢١٥]

ورغم ذلك تختلف ملامح الجنة في القصيدتين . ففي حين يحاول المراش أن يرسم ملامح باريس الواقعية في الأرجوزة الأولى ، يرسم ملامحها في « مشهد الأحوال » على ضوء المقارنة بينها وبين الجنة كما صورتها الأديان السماوية ، وإن كان يرتكز في تصويره على الملامح القرآنية الإسلامية للجنة . ويبدو أن الفرق الزمني بين كتابة القصيدتين يفسر هذا الاختلاف . فقد كتبت الأولى في باريس ، وبعد فترة قصيرة من مغادرتها ، لهذا أوضح المراش الأبعاد المكانية . أما قصائد الكتاب الآخر ، مشهد الأحوال » فهي متأخرة عن الأولى ، ولهذا فإن غلبة الحنين عليها يجعلها تميل نحو التجريد والمقارنة وغلبة الطابع الوجداني الحزين .

في أرجوزة باريس يتضاءل الشعر أمام البعد الوصفي ـ الوثائقي . فلا تقدم الأرجوزة لباريس أبعادا جديدة فكل صور القصيدة تستلهم الوصف في الشعر العربي القديم .

مدينة تخجل كل المدن
بما حوت من كل معنى حسن
في وصفها كل طليق اللسن
يرجع مغلولا بقيد اللكن
فهي تفوق طور كل فكر[٢١٦]

ولكن معرفة الشاجر بالأبعاد المكانية ووصفه الدقيق لها ، هو الذي يعطي القصيدة أهمية تاريخية ، ويضفي عليها لونا من المصداقية . ففي القصيدة ذكر لـ البولفار Boulevare وفندوم Invaliden dom ساحة الوفاق Place de Concorde ، دار اللوفر Louvre ، جامعة الألسن College de France ، لوكسمبرج . Louxemburg[٢١٧] ولكن تعلق المراش الشديد بباريس ، لم يعط لقصائده خصوصية توضح علاقة متميزة مع المدينة الأوروبية . لهذا يستعير من الشعر العربي القديم صيغة التجريد المتمثلة بمخاطبة الصديق : يا صاحبي ، هيا بنا ، سر بنا ، فلننطلق ، ولننعطف ، فانظر فَلْنَتَجوَّلْ ، وجّه بنا الخطو[٢١٨] . وهذا التجريد مضافا إليه أفعال الأمر الكثيرة المتعلقة هي الأخرى بالسير والتجوال والتأمل ، تدل على استيعاب المراش لجميع المرافق الحضارية الباريسية وتعلقه بها ، ولكنها تدل أيضا على أنه لم يستطع هضمها فنيا بعد . لهذا يقوم في القصيدة بدور الدليل السياحي الذي يعرف المكان وخلفياته دون أن تعني المعرفة ارتباطا وجدانيا به .

---

(٢١٤) رحلة باريس ، ٥١ ـ ٦٧ ، وانظر ، ص ٥١
(٢١٥) مشهد الأحوال ، ص ٢١
(٢١٦) رحلة باريس ، ص ٥١ ـ ٥٢
(٢١٧) المصدر نفسه ، ٥٢ ـ ٥٧
(٢١٨) المصدر نفسه ، ٥٢ ـ ٥٧

في « مشهد الأحوال » يرى المراش باريس عن بعد ، لهذا يزداد ارتباطه بها أكثر . وإذا كانت الأمكنة في « أرجوزة باريس » لها طابع تاريخي أو أكاديمي فإن المكان في قصائد « مشهد الأحوال » يحمل ذكرى عاطفية عميقة . تأخذ باريس مجددا صورة الجنة ، كما رسمها القرآن :

إنني قد جئت باريس العلا
ورأت عيني ما قد سمعت
شممت ما لا نظرت عيني ولا
سمعت أذني ولا روحي وعت[٢١٩]

فالبيتان صياغة للحديث الشريف : « في الجنة ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر » .[٢٢٠] أما بقية القصيدة فهي صياغة لتصورات قرآنية حول هذا الموضوع :

ها أنا وسط جنة تحتها الأنهار
تجري لكن بها كوثران

كوثر فاض من جميع ينابيع الأماني وآخر من أمان
هكذا أنني وخلفي وقدامي مجال للحور والولدان
فأمامي تجري الكواكب من كل محيا يحمي جنان الجنان

سافرات عن كل سكر وسحر
باسمات والله عن مرجان

وعيون إذا رنت هبط القلب وأضحى يروغ كالسكران

لم تصب ذا المقام باريس لو لم
تك في الأرض أجمل البلدان
كل ما في باريس لطف وظرف
وجمال وصحة الأبدان[٢٢١]

وفي قصائده الأخرى « حرش بولونيا »[٢٢٢] ، وجسر القناط[٢٢٣] تبدو باريس مستودع ذكريات عذبة ، ويبدو المراش بعد عودته إلى حلب وكأنه آدم وقد أخرج من الجنة . في جسر القناط ، يقدم المراش نموذجا لامرأة فرنسية أحبها فتغدو هذه المرأة معادلا موضوعيا لباريس ، فهي جميلة ، فاتنة ، متحضرة ، تشرح له ما خفي عليه من أبعاد باريس :

فهي تدري التصوير والرسم والألحان والفن مثل كل الأكابر[٢٢٤] والمراش يقدم هنا صورة مختلفة للمرأة الفرنسية عن الصورة التي قدمها الطهطاوي والشدياق . فلا يشير إلى تحلل هذه المرأة ، بل يبرز ملامحها الإيجابية . ولكن تشاؤم المراش بقي كامنا في أعماقه . ولهذا لا تكتمل صورة الجنة عنده إلا بالبعد الطللي : « وربما يأتي دهر تصبح فيه هذه المدينة العظمى مثل الخراب وراموز الانقلاب »[٢٢٥] .

ولا شك أن تخيل هذه المدينة وقد أصبحت طللا دراسا يستجيب في واقع الأمر لبعدين مهمين في فكر المراش وفي شعره . الأول ، فلسفي ، خلدوني النظرة يقوم على ازدهار الحضارات ومن ثم على تدهورها وانحطاطها . والثاني ، فني يتكيء على رثاء المدينة ـ

---

(٢١٩) مشهد الأحوال ، ص٢٠
(٢٢٠) صحيح مسلم ٤/ الحديث رقم ٢١٧٤
(٢٢١) مشهد الأحوال ، ص ٤٢
(٢٢٢) المصدر نفسه ، ٢٣ ـ ٢٥
(٢٢٣) المصدر نفسه ، ٢٥ ـ ٢٧
(٢٢٤) المصدر نفسه ، ٢٧
(٢٢٥) مشهد الأحوال ، ص ٣٠

الطلل . لأن المدينة في الشعر العربي القديم لا تحضر فنيا إلا عندما تغيب ، أي إذا احتلت أو دمرت . وليس من قبيل المصادفة أن تكون قصيدته في الحديث عن خراب باريس على نفس الوزن والقافية لبائية أبي تمام الشهيرة في فتح عمورية . بل ثمة أبيات في القصيدة تثبت أن المراش كان يحتذي بائية أبي تمام احتذاء واعيا . فهو يتخيل باريس عندما تصبح طللا ، كما وصف الطائي أطلال عمورية بعد أن دمرتها جيوش المعتصم :

أرى فلاة ولكن لا فلاح بها
وليس من قايم فيها سوى خرب
أرى تلال طلول لحن في بقع
تظللت بكروم الشوك والعنب[٢٢٦]

ان نظرة المراش إلى الانحطاط والتدهور الحضاري تعكس غربته العميقة .

فإذا كان التصنيع والتفجر السكاني والعقائد الشمولية تشكل عند الفيلسوف الألماني Oswald Spengler (١٨٨٠ ـ ١٩٣٦ م) في كتابه « تدهور الغرب » Der Untergang des Abendlandes[٢٢٧] ، بعض أسباب الانهيار ، فإن الموت عند المراش هو سبب هذا الفناء والدمار . ومن الملاحظ أن الخوف من الموت لا يبرز على نحو ملحوظ في فكر المراش إلا وهو خارج باريس فهو عدوه قبل أن يذهب ، وهو عدوه بعد رجوعه إلى حلب ، وهو عدوه الدائم لأنه سيدمر المدينة ـ الجنة[٢٢٨] التي يحبها والتي وجد نفسه فيها . ولذلك فمن الطبيعي أن يتعلق المراش بباريس ، وأن يتلاشى فيها التهديد بالموت ، لأن الخلود سمة رئيسة من سمات الذين يعيشون في الجنة .

(٥) باريس جنة الأوروبيين فقط

يجيء موقف محمد المويلحي (١٨٥٨ ـ ١٩٣٠ م)[٢٢٩] من باريس ، مثل كتابه « حديث عيسى بن هشام »[٢٣٠] متميزا . إذ يشكل الكتاب تحولا على الصعيد الفني ، بكل ما في هذا التحول من صراع بين عناصر القصة والمقامة وإرهاص بظهور الرواية المصرية ، وتحولا واضحا كذلك على صعيد النظرة للغرب الأوروبي وتقييمه . ولعله ليس من قبيل المصادفة أن يكون المويلحي بتكوينه الثقافي وتجربته الحياتية مؤلف هذا العمل . أقام المويلحي في أوروبا ثلاث سنوات (١٨٨٣ ـ ١٨٨٦ م) تنقل خلالها بين إيطاليا وفرنسا وإنجلترا ، فتعلم الإيطالية والفرنسية وارتبط بصداقة مع الإسكندر دوماس الإبن .[٢٣١] Alexandre Dumas Fils (١٨٢٤ ـ ١٨٩٥ م) . أراد المويلحي في « حديث عيسى بن هشام أو فترة من الزمن » أن يصور طبيعة التحول الحضاري في حياة مصر المعاصرة ، فجمع بين شخصيتي ، عيسى بن هشام المثقف المصري الذي يعيش في نهاية القرن التاسع عشر

---

(٢٢٦) المصدر نفسه ، ص ٣٠ ـ ٣١

(٢٢٧) Hermann Glaser, Wege der Deutschen Literatar. Eine Geschichtlidhe Darstellang pp. 290-292.

(٢٢٨) مشهد الأحوال ، ص ٣٠

(٢٢٩) حول المويلحي انظر :
يوسف راميتش ، اسرة المويلحي واثرها في الأدب العربي الحديث ص ٩١ ـ ١٠٤ و
Roger Allen, Isa Ibn Hisam. A reconsideration JAL (1970) pp. 88-108.

(٢٣٠) حول بنية الحديث انظر ، عبدالمحسن بدر ، تطور الرواية ص ٦٦ ـ ٧٧ ، شكري عياد ، القصة القصيرة في مصر . دراسة في تأصيل فن ادبي . ص ٦٩ ـ ٨١ ، محمد رشيد ثابت ، البنية القصصية ومدلولها الاجتماعي في حديث عيسى ابن هشام . ومن الجدير بالذكر ان المويلحي نشر الحديث سنة ١٨٩٨م ، وظل ينشره حتى سنة ١٩٠٢م . اما الطبعة الأولى للكتاب فصدرت سنة ١٩٠٧م ، انظر راميتش ، ص ٩٢ ، ٣٤٧ .

(٢٣١) علي ادهم ، محمد المويلحي وحديث عيسى بن هشام ، مقدمة الكتاب ،

ويطل على مشارف القرن العشرين ، وأحمد المنيكلي ناظر الجهادية في زمن محمد علي ، ومن أجل أن يكشف عن التغير العميق الذي أصاب الواقع الإجتماعي يجعل المنيكلي يتعرض لسلسلة من المشكلات تكشف عن جهلة بالنظم الحديثة ، كما يأخذه إلى بيئات مختلفة وأوساط اجتماعية متباينة في القاهرة ثم ينتقل معه إلى بيئة أوروبية خالصة ، ليريه مصدر التأثيرات والتغييرات التي أصابت مصر ، وهي مدينة باريس . وعلى الرغم من أن الرحلة الثانية ، وهي مرحلة الانتقال إلى باريس توحي أن الذهاب إليها كان قدرا محتوما تتوالى فيه الأحداث ، فإن ذهاب عيسى بن هشام والباشا إليها ، رغم كونه لا ينبثق من نمو العلاقات الداخلية الجوهرية في العمل(٢٣٢) ، يؤكد كون باريس تجسيدا « للمدنية الغربية »(٢٣٣) عند المويلحي وأن استيفاء الكلام عن هذه المدنية يستوجب الذهاب إليها .

يميز « حديث عيسى بن هشام » بين مستويين مختلفين من مستويات الحضارة الغربية ، فهو على المستوى الأول يرفض تجليات هذه الحضارة في مصر ، وينتقد موقف المصريين منها ، وأهم ما يميز هذا المستوى هو شعور الغربيين بالتفوق المطلق على الشرقيين .

« هؤلاء سياح الغربيين أهل المدنية والحضارة ، الناظرون الى الشرقيين بعين المهانة والحقارة ، فان نظروا اليهم من جهة العزة ، فنظرة العقاب من شماريخ رضوى وثبير الى جنادب الرمل وضفادع الغدير وإن نظروا اليهم من طريق العلم فنظرة معلم الاسكندر عالم العلماء ، الى صبي يتهجى في العين والياء . وإن نظروا اليهم من باب الصناعة ، فنظرة فيد ياس صانع التماثيل والدمى الى بناء يقيم أكواخ القرى ، وإن نظروا اليهم من جهة الغنى فنظرة صاحب المفاتيح التي تنوء بالعصبة ، الى أجير ينصح عرقا تحت القربة ، وإن نظروا إليهم من جهة الفضائل الانسانية فنظرة الحكيم سقراط ، شارب السم غراما بالفضيلة الى الشرير أرسطوراط حارق المعبد ولعا بالرذيلة ، تلك دعواهم في نفوسهم وقولهم بأفواههم . »(٢٣٤) يلفت النظر في هذا النص أن المقارنة تتم بين الغربيين والشرقيين بالمعنى الحضاري الواسع لهذه الكلمة . من أجل ذلك رأى المستشرق Grunebaum أن المويلحي من أوائل الادباء العرب الذين تحدثوا عن فكرة التناقض بين الشرق والغرب على المستوى الحضاري - السيكولوجي وأن أفكاره هذه قد أصبحت نمطا يحتذى (٢٣٥) ولكن هذه التفرقة لم تنشأ من أجل الحفاظ على تميز الهوية الثقافية للشرق إزاء التفوق العلمي والتكنولوجي الغربي فقط ، بل هي في الغالب ردة فعل لمواقف ممثلي الاحتلال الانجليزي في مصر ، مثل كرومر الذي كان يتحدث بصراحة عن النقص المتأصل في الشرقيين ، وأن الرجل الابيض هو الذى يستطيع أن يحمل عبء الحضارة وعبء السيطرة على العالم (٢٣٦) ولعله من أجل ذلك أنهى المويلحي ملاحظته بعبارة « وقولهم بأفواههم » وإذا كان المويلحي يتسامح مع السائحين « أهل الفراغ والجدة ، فإنه يتحدث عن الصنف الثاني وهم « أرباب العلم والسياسة وأهل الاستعمار والاستنفاض » أي الجواسيس ، بنبرة غاضبة لأنهم يوظفون علمهم من اجل استعباد الشعوب الفقيرة وهم في محصلة الامر

---

(٢٣٢) د . علي الراعي ، دراسات في الرواية المصرية ، ص٧ - ٢٢ . والحق ان المويلحي قد سافر مع الخديوي عباس سنة ١٩٠٠م الى انجلترا ثم ذهب بعد ذلك لزيارة معرض باريس . ونشر رسالة في وصف المعرض في السنة نفسها . والذي يبدو ان الطبعات الثلاث الأولى من حديث عيسى بن هشام لم يتضمن رحلة باريس . وهذا ما اشار اليه المويلحي في رسالة الى وزارة المعارف المصرية التي طبعت الكتاب . راميتش ، ص٩٢ ، ٣٤٧

(٢٣٣) حديث عيسى بن هشام ، ص٢٨٣ - ٢٨٥ .

(٢٣٤) حديث عيسى بن هشام ، ٢١٣

(٢٣٥) Von Grunebaum, Studien Zum Kalturbild und Selbstverstandnis des Islams. p. 255

(٢٣٦) Wielavdt, Das Bild. p. 246

« طلائع الخراب أدهى على الناس في السلم من طلائع الجيوش في الحرب . [٢٣٧]

أما موقف المصريين من تجليات الغرب في بلادهم ، فهو موضع انتقاد شديد أيضا . فالمويلحي ، المفكر الاصلاحي ، ينتقد وقوع المصريين في التقليد واستعارة تجارب الغربيين من غير تمحيص أو نقد . [٢٣٨] ولا يكتفي المويلحي بذلك ، ، بل يشير الى فقدان الانفصام عن التراث نتيجة للاغتراب الحضاري . هذا الانفصام الذي أدى الى فقدان التميز الذاتي للامة ، ويضرب امثلة محددة من الواقع الحضاري لمصر آنذاك تؤكد ذلك .[٢٣٩]

ولكن موقف المويلحي من الاستعمار لم يمنعه من النظرة الايجابية الى الغرب والغربيين في الوقت نفسه . وأول ملامح هذه الايجابية التفات المويلحي الى قضية التقدم بجوانبها المختلفة . وهو يبدأ بالجانب العمراني ثم بالجانب التنظيمي . ثم يقف عند الجوانب الجمالية .

ولكن المويلحي ، لا يتحدث عن هذه الحضارة ، عبر صوت منفرد وإنما يصفها ويسجل موقفه منها عبر أصوات ثلاثة : صوت عيسى بن هشام ، وصوت الباشا ، وصوت الصديق . ولا شك أن تنويع الاصوات يعطي لهذه الشخصيات أبعادا فنية تحاول أن تكون متميزا رغم أنها تستمد من الراوي ومن مدى إحاطته بالوقائع والحقائق تشكلها ومادتها .

يمكن توصيف هذه الشخصيات على النحو التالي : شخصية الباشا تمثل موقف المنبهر الجاهل ، أما عيسى بن هشام فيمثل المعجب العارف في حين تمثل شخصية الصديق موقف الناقد المحلل . أما الباشا فقد لخص انبهاره حين رأى جمال المدينة بقوله « ما أشك في أن هذا اليوم يوم عيد » [٢٤٠] وأما عيسى بن هشام فإن حديثه يأخذ طابع التعليم والارشاد ، كما أن وصفه للمدينة وصف الخبير العالم المعجب بها ، وإذا كان البكري سيقرن جماليات هذه المدينة بجماليات التراث العربي الاسلامي عن طريق التشبيه فإن المويلحي يقارن بين جماليات التراث المعروفة في الحضارات العربية والاغريقية والفارسية ، ليؤكد تفوق باريس ، ولهذا تراه يشبهها بأرم ذات العماد ، وينتقض من إيوان كسرى ، وروما عاصمة القيصر ، وأثينا التي فخر بها أفلاطون ، وبابل التي سحرت هاروت وماروت لأن باريس هي المدينة الفاضلة .

« تلك المدينة الفاضلة ، أم المدنية الكاملة ، مهبط العمران والحضارة ومظهر الزينة والنضارة ، وموطن العز والمجد ، ومصدر النحس والسعد ، بل هي تلك عندهم إرم ذات العماد التي لم يخلق مثلها في البلاد ، ولو رآها صاحب الايوان كسرى أنوشروان لم يفخر على الدهر بإيوان ولاقصر ، ويحكم بأن المدائن لديها سبب قفر ، ولو نظر اليها قيصر الرومان لاقسم أن رومية وهي عنده عاصمة الدنيا قرية لديها من الطبقة الدنيا ، مثل التي ذكرها في كشفه عن طماعيته قبل ولايته إذ قال : أفضل أن أكون الأول في أدنى قرية ، ولا أكون الثاني في مدينة رومية . ولو شاهدها أفلاطون حكيم اليونان لم يقل فيما دبر من الزمان : أحمد الله على نعم ثلاث يعجز عن حمدها اللسان ولا يقوم بحقها شكران ، أن خلقني من نوع الانسان لامن نوع الحيوان ومن جنس الرجال لامن جنس النساء ، ثم جعل نسبتي الى عاصمة اليونان دون

(٢٣٧) حديث عيسى بن هشام ، ٢١٣

(٢٣٨) حديث عيسى بن هشام ، ٢٨٤

(٢٣٩) المصدر نفسه ، ٢٨ - ٢٩ ، ٤٢ - ٤٣ ، ١٧٥ - ١٧٩ من الأمثلة ذات الدلالة العقائدية - الحضارية التي يضربها المويلحي . انتحار احد الشباب المصريين الأغنياء . فلم ينتحر هذا الشاب لسبب مادي او عاطفي او مرضي ولكنه فعل ذلك لأن الانتحار اضحى « سنة جديدة في شبان باريس اقتدى المسكين بها » ص ٢١

(٢٤٠) حديث عيسى بن هشام ، ٢٩١

سائر البلدان . ولو اطلع عليها هاروت وماروت لم يماريا في أن بابل عندها من فلاة سبروت .

كجنة الخلد تسر من رأى
فتزدري الخلد وسر من رأى

هذه هي اليوم بيت العدل والفضل ودار السلام والعدل ومعهد الحق والانصاف ومهد الاتحاد والائتلاف . فقد كفت عن الناس عاديات المظالم ، وعلمتهم كيف تؤ تى المكارم ، وكيف يعيش البشر في دار الشقاء ، عيش السعادة والهناء ، تحت ظل الحرية والمساواة والاخاء . اذا ناداها المظلوم من أي جنس وقوم أجابته : لبيك مات الظلم فلا ظلم اليوم » (٢٤١)

إن المويلحي لايرسم صورة جميلة للمدينة فحسب يحاول ارساء معالم الايجابية في هذه المدينة ـ الحضارة عن طريق الفهم الداخلي لمقاييس هذه الحضارة . فهي ثمرة جهد الغربيين . ولهذا تظل ملائمة لهم . أما استعارة هذه الحضارة بكل أبعادها فأمر لايقره .

ولعل ما في هذه الصورة من مثالية مطلقة ، جعلت الشخصية الثالثة « الصديق » تعترض عليها ، وتحاول تبيان ما فيها من مبالغة . ومن غير شك فإن بدائية هذه الشخصيات على المستوى الفني لاتحتمل تفسير القضية على أنها عرض لوجهات نظر كما يحدث في روايات هذا النوع . ولكن الاقرب بالمعقول أن يقال إن المويلحي أراد أن يبدأ بصورة متطرفة ليشرع فيها بعد في تعديلها . اذ يرى هذا الصديق أن هذه الصورة مضللة رسمها الشرقيين ، الطلاب الشرقيون الذين تلقوا العلم في الغرب ، والسواح الشرقيون الذين لاخبرة لهم ، والموظفون الذين يهمهم أن يصبحوا من علية القوم ، وآخرون يعرفون حقيقة هذه المدينة ولكنهم لم يتشيعون لها . ونظرا لقتامة الصورة التي يرسمها هذا الصديق ، يحاول المويلحي التوسط مجددا عبر إدخاله لشخصية الحكيم وهو استاذ للفلسفة ومن المستشرقين الذين يشتغلون بالشرق وأهله (٢٤٢) . وقد جهد هذا الحكيم ـ المستشرق في توضيح الجوانب المضيئة والمعتمة في حضارة الغرب ، ثم أنهى المويلحي حديثه بكلام هذا الحكيم الذي يمثل موقف الفريق الذي يحاول منذ احتكاك العرب بالغرب أن يصوغ ثقافة فيها علم الغرب وفيها قيم التراث العربي وإن كان لم يتبلور فيه حتى الآن ، ما هو النافع وما هو الضار ، وكيف يتم النقل وتبعا لأية مقاييس .

« لهذه المدينة الكثير من المحاسن كما أن لها الكثير من المساوىء وخذوا منها معشر الشرقيين ما ينفعكم ويلتئم بكم واتركوا ما يضركم وينافي طبعكم واعملوا على الاستفادة من جليل صناعاتها وعظيم آلاتها . . . وانقلوا محاسن الغرب الى الشرق وتمسكوا بفضائل اخلاقكم وجميل عاداتكم » (٢٤٣) .

(٦) باريس القبلة الحضارية ـ مظنة النور :

يعكس شعر أحمد شوقي (٢٤٤) (١٨٦٨ ـ ١٩٣٢م) اهتماما واضحا بالمدينة (٢٤٥) سواء أكانت عربية أم غير عربية . والناظر في الشوقيات يكتشف أن شعر المدينة عند شوقي ينتظمه خطان كبيران ، خط تقليدي يتمثل في رثاء المدن ، وخط آخر يعكس لونا من التجربة الشخصية ويحمل قدرا من التجديد . لا تتطلب قصائد الخط الأول علاقة خاصة بين الشاعر والمدينة ، ولكن

(٢٤١) حديث عيسى بن هشام ، ٢٩٢ ـ ٢٩٣

(٢٤٢) المصدر نفسه ، ٣٠٠

(٢٤٣) حديث عيسى بن هشام ، ٣٠١

(٢٤٤) حول شوقي انظر ، شوقي ضيف ، شوقي شاعر العصر الحديث ، ص ١٣ ـ ١٤ ، عرفان شهيد ، العودة الى شوقي ، ص ١٠٥ ـ ١٤٥

(٢٤٥) حول المدينة في الشعر العربي

S. Moreh, Town and Country in Modern Arabic Poetry from Shawqi to Al-Sayyab, Asian and African Studies 8 (1984) pp. 161-185.

الدمار الذى تصير اليه المدينة عبر الاتصالات أو عبر العوامل الطبيعية كالزلازل هو الحافز الذي يحرك الشاعر . فقد كان المبرر الفني لحضور هذه المدن هو غيابها ، أي احتلالها أو تدميرها . وقصائد شوقي في نكبة بيروت (٢٤٦) ونكبة دمشق (٢٤٧) والاندلس الجديدة (٢٤٨) ، وطوكيو (٢٤٩) تولدت من هذا الحافز . فقد قصف الطليان بيروت وقصف الفرنسيون دمشق وسقطت أدرنة في يد البلغار وضربت الزلازل مدينة طوكيو .

أما قصائد الخط الثاني فهي تمثل وقفة شوقي عند مدن عربية واسلامية وأوروبية هي دمشق (٢٥٠) وزحلة (٢٥١) وأنقرة (٢٥٢) والاستانة (٢٥٣) وروما (٢٥٤) وجنيف (٢٥٥) وباريس (٢٥٦) ومن اللافت للنظر أن لهذه القصائد بنية متماثلة على صعيد التشكيل الشعري ، فمعظمها من البحر الكامل (باريس جنيف ، الاستانة ، زحلة) ومن قصائد اللون الأول (نكبة بيروت ، أخت الاندلس) ، بل إن بعض هذه القصائد يشترك في الوزن والقافية مثل (باريس ، الآستانة ، ثم نكبة بيروت) حتى لتبدو هذه القصائد واحدة للنظر العجلى . (٢٥٧)

يقسم شوقي بنية قصائد النمط الثاني الى ثلاثة أقسام :

في القسم الاول يستحضر الماضي التاريخي للمدينة ، ويظهر تعاطفا مع هذا الماضي وغالبا ما يبدأ هذا القسم بأفعال الأمر : قم ، قف . وللفعلين دلالة إيجابية في شعر شوقي لأنه يوظفهما في إطار الانبهار والاعجاب والتحية .

في القسم الثاني يتحدث شوقي عن علاقته بالمدينة ـ موضوع القصيدة . وهي في كل هذه القصائد ، باستثناء باريس ، تمثل علاقة الزائر الحريص على التمتع بجماليات هذه المدن وتجسدها أفعال من مثل : مررت ، دخلت ، رأيت ، وعلاقة شوقي كما ترسمها هذه الافعال احتفالية ودية ، فهو يحبها ويستشعر الإطمئنان فيها .

أما في القسم الثالث فيستعير شوقي صورة الجنة للتعبير عن جمال الطبيعة في هذه المدن . فهو يقول :

« دمشق روح وجنات وريحان » (٢٥٨)

ويقول عن زحلة :

ودمشق جنات النعيم وإنما
ألفيت سدة عدنهن رباك (٢٥٩)

ويقول في الاستانة :

تلك الخمائل والعيون اختارها
لك من ربى جناته باريك (٢٦٠)

ولكن قصيدته في باريس وفي زحلة تخالفان هذا البناء السابق بعض الشيء ، إذ يدخل في تشكيل الصورة فيها على نحو رئيسي ، المدينة ـ المرأة . فقد قرن شوقي كلا المدينتين بالمرأة . ولكن إذا كانت زحلة قد اتخذت صورة العروس الجميلة ، (٢٦١) التي ترتبط بذكريات عذبة

---

(٢٤٦) ـ (٢٤٩) الشوقيات ١/ ١٦٢ ـ ١٦٣ ، ٢/ ٧٤ ـ ٧٧ ، ١/ ٢٣٠ ـ ٢٣٩ ، ٢/ ٨٥ ـ ٨٧

(٢٥٠) ـ (٢٥٦) الشوقيات ، ٢/ ١٠٠ ـ ١٠٣ ، ٢/ ١٧٨ ـ ١٧٩ ، ١/ ١٦٣ ـ ١٦٨ ، ١/ ٢٤٨ ـ ٢٥٣ ، ٢/ ٣٣ ـ ٣٦ ، ٢/ ٨١ ـ ٨٣

(٢٥٧) مطلع هذه القصائد هو على الترتيب :

جهد الصبابة ما اكابد فيك ... لو كان ما قد ذقته يكفيك ٢/ ٨١

قم ناد (أنقرة) وقل يهنيك ... ملك بنيت على سيوف ابيك ١/ ١٦٣

يارب امرك في الممالك نافذ ... والحكم حكمك في الدم المسفوك ١/ ١٦٢

(٢٥٨) الشوقيات ٢/ ١٠١

(٢٥٩) المصدر نفسه ، ٢/ ١٨٠

(٢٦٠) المصدر نفسه ١/ ١٦٧

(٢٦١) Moreh, Town and Country, op. cit. p. 163

في وجدان شوقي ، تعكس الذكريات السياحية لشوقي فيها فإن باريس تتخذ صورة المرأة المحبوبة ، المتمنعة التي يعز وصالها . ومن غير شك فإن دراسة شوقي وإقامته الطويلة فيها ، بالاضافة الى موقف شوقي المعجب بالحضارة الغربية (٢٦٢) قد أسهم في اختيار هذا الاطار . فقد أمضى أحمد شوقي وهو في باريس (١٨٩٠ ـ ١٨٩٣م) ما ينوف على الثلاث سنوات درس فيها الحقوق في مونبيليه وباريس ورغم اختلاف النقاد في عمق اطلاع شوقي على الادب الفرنسي وفي مصداقية تعلقه بشعر فكتور هوجو والفرد دي موسيه ، ولامارتين الذي عبر عنه شوقي بقوله : « لقد كدت أفني هذا الثالوث ويفنيني » (٢٦٣) وفي مقدار اطلاعه على الاصول الكلاسيكية للمسرح عندما نظم « علي بك الكبير سنة ١٨٩٢م وهو في باريس إلا أن تعلق شوقي بباريس وأبعادها الحضارية المختلفة وتأثيرها على فنة لاينكر (٢٦٤)

تمثل باريس بالنسبة لشوقي القبلة الحضارية . فقد تجمع في باريس خلاصة حكمة البشرية حتى صارت مدينة النور . وهو يقول في مقدمة قصيدته عن روما : « صدرت عن باريس كأنها بابل ذات البرج والجسر في دولتها ، أو طيبة في الزمن الأول الا أنها مدينة الشمس وباريس مدينة النور أورومة مقر القياصر ومزدحم الاجناس والعناصر وهي في رفعة ملكها الفاخر تموج الامم كالبحر الزاخر أو الاسكندرية ذات المسلة ـ والمسلة في باريس ـ وهي في ذروة سعادتها وأوج كمالها ، تغير الشمس في سرير مجدها بجلالها وجمالها أو بغداد في أبان إقبالها وسلطان أقيالها وأيمن أمرها وأسعد أحوالها . فسبحان المنعم ، أعطى مدينة المعرض الاسماء كلها ، وجلت قدرته بعث المدائن في واحدة » . (٢٦٥)

ثم يضيف :

« برحتها وهي تجر الذيل على المدائن الكبر ، وتزري بالحضارات ما حضر منها وما غبر » . (٢٦٦)

إن اتخاذ شوقي لباريس قبلة حضارية ، يتمثل في اعجابه الشديد بمدينة المعرض مثلما فعل المويلحي من قبل الى حد ما وبمنجزات القرن التاسع عشر العلمية وما فيها من مخترعات وكشوف . وهذا جعله يؤكد على طابع المدينة ـ المعجزة . وهو يستعير للتعبير عن هذا الاعجاز قصة خلق آدم كما وردت في القرآن ، فإذا كان الله قد علم آدم الاسماء كلها ، فقد أعطى لباريس الاسماء كلها . وهو عبر توصيفه لها يلغي الفروق الحضارية بينه وبين هذه المدينة ، ويشعر بالانتماء إليها كواحد من أبنائها .

لشوقي في باريس قصيدتان مهمتان هما :

جهد الصبابة ما أكابد فيك
لو كان ما قد ذقته يكفيك (٢٦٧)

يا غاب بولون ولي ذمم عليك ولي عهود (٢٦٨)

لاتختلف القصيدتان في بنائهما الفني فحسب ، بل تختلفان ، من حيث تعاملهما مع القيم الجمالية للمكان ومن حيث بروز الذات في كليهما ، فالاولى متعلقة بباريس نظرا لابعادها الحضارية ، وخوفا عليها من خطر يتهددها ، أما غاب بولون ، فتقدم رؤية شوقي لغاب أوروبي كان موطن ذكريات وجدانية .

---

(٢٦٢) انظر شعر شوقي في الثناء على فرنسا ٢/ ٣ ـ ٨ ، ٢/ ٨٨ ـ ٩١ ، ٢/ ٨٠

(٢٦٣) طه وادي ، احمد شوقي والأدب العربي الحديث ، ص ١٦٧

(٢٦٤) ابراهيم حمادة ، مشسرح شوقي والكلاسيكية الفرنسية ، فصول ١ (١٩٨٢م) ، موقف شوقي في الطبعة الأولى من الشوقيات التي نشرت في الهلال . احمد شوقي ، عدد خاص ١١ (١٩٦٨) ص ٩ ـ ١٩ . ولي طه وادي ، ص ١٢٥ ـ ١٥٦ ـ وانظر المقابلة التي اجراها سركيس مع شوقي ونشرت سنة ١٩١٥م ، في وادي ، ص ١٦٤ ـ ١٧٤

(٢٦٥) الشوقيات ١/ ٢٤٨ ـ ٢٤٩

(٢٦٦) المصدر نفسه ، ١/ ٢٥٠

(٢٦٧) الشوقيات ١/ ٨١

(٢٦٨) المصدر نفسه ٢/ ٢٧ ـ ٢٨

كتب شوقي قصيدته الأولى عندما دخل الالمان باريس محتلين في الحرب العالمية الاولى . ولهذا فان خوف شوقي على باريس هو الذي جعله يصور العلاقة بينهما على أنها علاقة العاشق المحب بامرأة متمنعة ، يصعب الوصول اليها ، حتى يشير صدر البيت الأول الى ديمومة الحالة التي يعاني منها ، هذه الحالة المنبثقة من ديمومة الصلة وعمقها :

حتام هجراني وفيم تجنبي
والام بي ذل الهوى يغريك
قدمت من ظمأ فلو سامحتني
إن اشتهى ماء الحياة بفيك
أجد المنايا في رضاك هي المنى
ماذا وراء الموت ما يرضيك
جفناك أيهما الجرىء على دمي
بأبي هما من قاتل وشريك
بالسيف والسحر المبين وبالطلي
حملا على وبالدم المشبوك [٢٦٩]

تتوزع الالفاظ بالتساوي بين الشاعر والمدينة ، توزعا يكشف عن طبيعة الصلة القائمة ، فيختص الشاعر ، بجهد الصبابة ، والموت من الظمأ ، وتختص المدينة بالهجر والصدود وماء الحياة والجفون الساحرة . ولاشك أن صورة باريس لحظة سقوطها بيد الالمان ، قد استشار عند شوقي صورة المرأة العزيزة التي لاتنال . ليبين عزة المدينة وقيمتها حتى بعد سقوطها العسكري . وهنا يصطرع في نفس شوقي أمران ، الأول يتعلق بالمكان ، باريس ودلالته الحضارية . والثاني يتعلق بموقف الفرنسيين أنفسهم . فباريس بكل ما ترمز اليه من أبعاد حضارية غير قابلة للتدمير ، وهي غير ملومة لما فعل أهلها :

يابنت مخضوب الصوارم والقنا
برئت بنانك من سلاح أبيك [٢٧٠]

وقد اعتاد شوقي أن يحمل الفرنسيين ، لافرنسا أو ثورتها ، سلبيات ما يقع ، كما فعل يوم برأ فرنسا وثورتها يوم قصف الفرنسيون دمشق [٢٧١] . وهو عبر ذلك يعلن عن تقديسه للمكان بغير مواربة . وهذه هي نقطة التطور الثانية في القصيدة ، وهي تتناسب مع صورة المرأة في القسم الأول ، وبخاصة أنها تأتي بعد دفاع حار عن باريس ينصلها من مسؤولية انتهاك المواثيق والمعاهدات .

ولقد أقول وأدمعي منهلة
باريز لم يعرفك من يغزوك

ثم ينتقل شوقي من أجل نفي الاتهام عن باريس بأنها « دار خلاعة ومجانة » [٢٧٢] وهي تهمة لو قبلها شوقي لكان تقديسه للمكان موضع حرج كبير الى ابراز التفوق الحضاري لهذه المدينة . فهو يضع الخلاعة والمجانة والدعارة في جهة ويضع مقابلها العلا والبيان والحكمة والعلم والحق .

زعموك دار خلاعة ومجانة
ودعارة يا إفك ما زعموك
إن كنت للشهوات ريا فالعلا
شهواتهن مرويات فيك
تلدين أعلام البيان كأنهم
أصحاب تيجان ملوك أريك
فاضت على الاجيال حكمة شعرهم
وتفجرت كالكوثر المعروك
والعلم في غرب البلاد وشرقها
ما حج طالبه سوى ناديك

---

(٢٦٩) المصدر نفسه ٢/ ٨١
(٢٧٠) المصدر نفسه ٢/ ٨١
(٢٧١) المصدر نفسه ٢/ ٧٦
(٢٧٢) الشوقيات ٢/ ٨٣

العصر أنت جماله وجلاله
والركن من بنيانه المسموك
وخزانة التاريخ ساعة عرضها
للفخر خير كنوزها ماضيك
إن لم يقوك بكل نفس حرة
فالله جل جلاله واقيك (٢٧٣)

لم يتوقف دفاع شوقي عن باريس عند حد ابراز محاسنها ، فاستخدم مصطلحات دينية من مثل فاض ، حج ، الركن . وهي مصطلحات ترتبط بالحج والكعبة ، ليؤكد اتخاذ باريس حضارية . ولعل عجز البيت الأخير « فالله جل جلاله واقيك » يذكر بموقف عبد المطلب عندما غزا الاحباش الكعبة فقال : إن للبيت ربا يحميه ، يؤكد هذا المعنى ، نظرا لتشابه الموقف ، وتعرض باريس لغزو المحتلين .

على أن شوقي يحرص في نهاية القصيدة على تأكيد خصوصية علاقته بها . فهي « مكتبي قبل الشباب » و « ملعبي » و« سماء وحي الشعر » وإذا كانت العلاقة الخاصة بباريس قد جاءت في نهاية القصيدة ، لأن شوقي يعبر عن موقف يتغلب فيه الموضوع على الذات ، الامر الذي قاده الى توكيد القيمة الحضارية للمدينة ، من غير أن يلتفت الى الجانب الوجداني في علاقته به الا في أربعة أبيات من أصل تسعة وثلاثين بيتا ، فإنه في « غاب بولونيا » ، يغلب الذات على الموضوع (المكان) ولهذا تبدو القصيدة مكتظة بضمير الانا من مثل :

ولي ذمم ، ولي عهود ، أريد رجوعه ، ورجوع أحلامي ، وبي وجد ، نطقي هوى ، ليلى بمصر ، بالاضافة الى ضمير الجمع الذي يعبر عنه وعن محبوبته . يتحدث شوقي في القصيدة عن تجربة عاطفية باريسية ، استعادتها ذاكرته ، بعد مرور فترة زمنية طويلة عليها ، بسبب زيارته للغاب . ولهذا اتخذت التجربة طابع الحلم الجميل . . .

حلم أريد رجوعه
ورجوع أحلامي بعيد
وهب الزمان أعادها
هل للشبيبة من يعيد
يا غاب بولون وبي
وجد مع الذكرى يزيد
خفقت لرؤيتك الضلوع وزلزل القلب العميد
وأراك أقسى ما عهدت فما تميل ولا تميد
كم يا جماد قساوة ؟
كم ؟ هكذا أبدا جحود (٢٧٤)

أما الغاب في القصيدة فهو زمن لا مكان . فلم تتغير أبعاد الغاب المكانية ولكن الزمن هو الذي تغير .

هلا ذكرت زمان كنا
والزمان كما نريد (٢٧٥)

من هنا يرسم شوقي للغاب صورتين مختلفتين ، تبعا لعلاقته بالزمن .

حتى إذا دعت النوى
فتبدد الشمل النضيد
بتنا ، ومما بيننا
بحر ودون البحر بيد
ليلي بمصر وليلها
بالغرب وهو بها سعيد (٢٧٦)

---

(٢٧٣) المصدر نفسه ١/ ٨٣
(٢٧٤) الشوقيات ١/ ٢٧
(٢٧٥) المصدر نفسه ١/ ٢٧
(٢٧٦) المصدر نفسه ١/ ٢٨

فقد ظل شوقي سعيدا بذكريات هذه العلاقة ، ولكنه حين يواجه مكان العلاقة ، يصب جام غضبه عليه ، ويسلبه الجمال ، لأنه تجسيد حي لذكرى تصعب استعادتها . وهنا ينبغي أن نشير إلى مأخذين للنقاد على هذه القصيدة : الأول أن شوقي تحدث عن غاب « اسميا غربي ، لكنه معنويا عربي »[٢٧٧] أي أن شوقي رسم أبعادا عربية لمكان أوروبي ، أما الثاني ، فهو أنه تحدث بحرج وتعميم عن علاقة حب نشأت في هذا المكان ويرسمها على أنها بدأت وانتهت دون جراح . .[٢٧٨] على أنه يمكن النظر للقصيدة من زاوية أخرى ، فالحق أن الغاب في الشعر بعد تجريدي قبل أن يكون بعدا مكانيا . وهو لذلك لا يتجسد ضمن أبعاده الواقعية في قصائد الشعراء . فكل شاعر له غابه الخاص به[٢٧٩] ، لأنه يلتقط زاوية من هذا الغاب ، يلونها برؤ يته وإذا كان شوقي يعكس في علاقته بغاب بولونيا شيئا من شعر الطبيعة في الشعر العربي الذي يذكر الرياح والمطر والنجم والغصن ، فهو منسجم بذلك مع موقفه الفني المتوزع أبدا بين الذاكرة الشعرية والتجربة الجديدة . ولعل حرص شوقي على تصوير علاقته بغاب بولونيا على أنها زمن تقضي وحلم يريد رجوعه يؤكد تجريده للمكان . فقد اختفى ذلك المكان الجميل المرتبط بزمن الشباب . وحل محله مكان جامد قاس لا يعرف المكان الأول . أما حرج شوقي ، فهو آت من مركزه السياسي أولا ثم من تقدمه في العمر ثانيا ، وإذا كان التعليل الأول ضعيفا ، لأنه مفروض على السياق الداخلي للنص فإن التعليل الثاني منبثق من داخله « هل للشبيبة من يعيد » ؟

إن علاقة الحب لم تنته ، وقد حملها شوقي معه إلى مصر ، وظلت تمثل الرابطة الوجدانية الجميلة التي تربط شوقي بباريس . ولعل هذا هو الذي يعلل سر تميز باريس على غيرها في شعر شوقي فهو يختتم قصيدته قائلا :

ليلي بمصر وليلها
بالغرب وهو بها سعيد[٢٨٠]

(٧) باريس : الجنة المنبثقة من الذاكرة :

يمكن القول إن توفيق البكري[٢٨١] (١٨٧٠ - ١٩٣٢ م) لم ير باريس وإن كان قد زارها في أواخر سنة ١٨٩٣ م[٢٨٢] ، عندما كان عمره ثلاثة وعشرين عاما . فقد استعاض البكري عنها ، كما يكشف كتابه « صهاريج اللؤلؤ » باستحضار جماليات الأمكنة التراثية . وسواء أكان البكري في ذلك متصنعا أم لا فإنه يصدر عن رؤ ية ظلت تميز نظرة بعض المفكرين والأدباء العرب للغرب الأوروبي ، وهي التفتيش عن الذات عبر الآخر . ومن غير شك فإن طبيعة تكوين البكري ساعدت في تشكيل رؤ يته ، إذ أن البكري ينتمي إلى أسرة كانت لها نقابة الإشراف ، ومشيخة الصوفية في مصر . وقد تولى هو هذا المنصب في سنة ١٨٩٣ م[٢٨٣] ، أي في السنة التي زار فيها باريس .

(٢٧٧) ادونيس ، احمد شوقي شاعر البيان الأول . فصول مجلد ٣ . العدد الأول (١٩٨٢م) ص ١٨ - ٢٢
(٢٧٨) محمد مندور ، الشعر المصري بعد شوقي ، الحلقة الأولى ، ص ٦
(٢٧٩) غاستون باشلار ، جماليات المكان ، ص ١٤٧ وما بعدها .
(٢٨٠) الشوقيات ١/ ٢٨
(٢٨١) انظر ، ماهر حسن فهمي ، محمد توفيق البكري ، عمر الدسوقي ، نشأة النثر الحديث وتطوره ، ص ١٦٦ - ١٨١
(٢٨٢) عمر الدسوقي ، في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٤
(٢٨٣) المصدر نفسه ، ٤٢٤

وقد استطاع بحكم مركز هذه الأسرة أن يتعلم مع أولاد الخديوي في المدرسة التي أنشأها محمد علي حتى سنة ١٨٨٥ م . فأتقن الفرنسية وألم بالعلوم الحديثة[٢٨٤] ، ثم نال الاجازة من الأزهر بعد إتقانه لأصول الفقه والحديث والتفسير وعلوم العربية .[٢٨٥] ولم يكن في الوقت نفسه بعيدا عن الحياة السياسية ، فقد كان على صلة وثيقة بالسلطان عبدالحميد[٢٨٦] وبالخديوي عباس[٢٨٧] ثم ساءت علاقته بالخديوي ، وسيطر الخوف على البكري من جراء ذلك ، وضعفت أعصابه[٢٨٨] ونقل إلى أحد المصحات في لبنان سنة ١٩١٢ م وبقي هناك حتى أعيد إلى مصر سنة ١٩٢٨ م[٢٨٩] .

وهذا يعني أن عناصر كثيرة متناقضة أسهمت في هذا التكوين . فالبكري شيخ مشايخ الطرق الصوفية ، الذي يسعى إلى إصلاحها وتنظيمها ، يباهي باطلاعه على التراث العربي القديم ، ويتحدث الفرنسية ، ويقرأ كتابات المستشرقين عن الإسلام ، ويقيم علاقات مع عبدالحميد وعباس وكرومر ، ويسعى لمنافسة الخديوي اعتمادا على نسبه . وقد لحظ كرومر هذا فأشار في معرض الإعجاب بالبكري قائلا : « كان يقتبس في محادثتي عن حقوق الانسان آراء جان جاك روسو وذلك بلغة فرنساوية (. . .) وسألني أن أعيره بعض كتب ليستفيد منها (فلسفة الثورة الفرنسية) عند ذلك سألت نفسي عما إذا كنت في يقظة أنا أم في منام وكان هذا الشيخ العصري الجامع بين مكة من جهة وباريس من جهة أخرى ، آخر ما أنتجه الاسلام في رقية »[٢٩٠] .

إن إعجاب كرومر ، الذي ينبغي أن يؤخذ بحذر على كل حال ، هو في الحقيقة إشارة إلى التغير الذي حصل بسبب تأثير الثقافة الأوروبية (وهذا باعث سرور كرومر) في ميدان كان أكثر الميادين بعدا عن هذه التأثيرات . ولكن هذا الذي أشار إليه كرومر يمثل إحدى الوسائل التي لجأ إليها البكري لتثبيت رياسته ، هذه الرياسة التي تقوم على أعمدة ثلاثة : نسب ينتمي إلى أبي بكر ، وعلاقة قوية بالسلطان العثماني عبدالحميد ، مع محاولة الاستفادة من الانجليز ، واستغلال خلافهم مع عباس . لهذا فإن استبدال الحاضر بالماضي ثقافي المظهر قد يدل على أنه « في صراع عنيف بين حاسته الفنية وبين حنينه إلى القديم »[٢٩١] ولكنه ذو هدف سياسي ، يتغيا منافسة الخديوي[٢٩٢] . ويبدو أن الخديوي قد أدرك ذلك ، فكاد له حتى انتهى إلى ما أشرنا إليه . ولهذا لم تكن رحلة البكري إلى باريس إلا لونا من التحدي للخديوي ، فقد

---

(٢٨٤) ماهر فهمي ، محمد توفيق البكري ، ص ٢٨ - ٢٩

(٢٨٥) المصدر نفسه ، ٣٠

(٢٨٦) انظر صهاريج اللؤلؤ ، ص ٤٨ - ٥٩

(٢٨٧) المصدر نفسه ، ١٦٥ - ١٧٨

(٢٨٨) انظر الرسالة الطويلة بعنوان العزلة ، التي يعبر فيها عن عزلته وغربته صهاريج اللؤلؤ ، ص ١٠٣ - ١٦٤

(٢٨٩) عمر الدسوقي في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٥ ، ماهر حسن فهمي ، ص ٩٤ - ١٠٧

(٢٩٠) الاقتباس من ماهر حسن فهمي ، ص ٩٤

(٢٩١) عمر الدسوقي ، نشأة النثر الحديث ، ١٦٧

(٢٩٢) يقول البكري عن نفسه في ابيات خطيرة تكشف طموحه :

وإنّي من البيت الذي تعلمينه ... أقام عمود الدين لما تأودا
وأول هذا الأمر نحن أساته ... وآخره حق يكون كما بدا

عمر الدسوقي ، في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٥

بدأ رحلته بالقسطنطينية « بلد الإمام ومدينة السلام ودار خلافة الاسلام »[٢٩٣] وهناك أعطاه عبدالحميد الثاني رتبة الوزارة العلمية[٢٩٤] . ولعل إعجابه بعبدالحميد ونابليون ، يكشف عن رغبته في الوصول الى الحكم . وقد عبر البكري عن طموحه الخطير في باريس يوم وقف على قبر نابليون وقال :

« فيود لو قام شبل من نسله ، أو رجل من أهله فاسترجع ملكه بعد الذهاب وحفظ من نور ذلك المجد بقدر ما يحفظ البدر نور الشمس بعد الغياب »[٢٩٥] .

ولهذا فإن انغماس البكري في استرجاع مجد أسرته ، يفسر رجوعه المتعمد إلى الماضي يستمد منه رؤيته للعصر الحاضر . فهو في مواجهة المكان الأوروبي يعتمد على المخزون النفسي المتراكم من الموروث . وهذا المخزون المتمثل هنا بالشعر والأمثال والإشارات التاريخية والحكايات والنوادر وغريب اللغة ، يشكل حاجزا بينه وبين الإمكانية التي يريد وصفها . ولهذا يتحدث عنها باعتبارها مرآة تعكس ما في نفسه ، لأن هذا المخزون يحول بينه وبين رؤية العالم الخارجي ، إلا من خلال ما هو موجود في نفسه من صور ذهنية تراثية .

بدأ البكري في أثناء الرحلة الأوروبية بوصف السفينة قائلا :

« وكان غذاؤنا فيها قطعا من نون ، ولحم طير مما يشتهون ، وفاكهة وأبا ، وماء عذبا وفانيذا مروقا ، وجلابا مصفقا . . . وبعد ثلاثة أيام وكسر قضيناها في البحر وصلنا إلى أوروبا ، فإذا أرض أريضة وبلاد عريضة ، وجنة وحرير وملك كبير .

كبّرت حول ديارهم لما بدت
منها الشموس وليس منها المغرب[٢٩٦]

إن المتأمل لهذا الوصف يرى أن البكري لم يصف طعام السفينة وإنما وصف طعام الجنة ولم يتحدث عن أوروبا وإنما تحدث عن الجنة كما يعرف وصفها من القرآن . وكل الأوصاف الأخرى المتعلقة بالسفينة والطعام والمكان قرآنية ، فالطعام طعام أهل الجنة ، والسفينة كسفينة نوح . وإذا كان المفسرون المسلمون قد حاروا في معنى كلمة أبّ ، وفسرها بعضهم بأنها تحمل معنى الكلأ والمرعى ، فالأب « من المرعى للدواب كالفاكهة للإنسان »[٢٩٧] ، فإن إيقاع موسيقى الجملة قد صرف البكري عن تتبع ذلك وغدا الأب ، هذا الصنف الذي لا تعرف دلالته ، طعاما يقدم على ظهر سفينة أوروبية ، أما بيت الشعر الذي جاء في ختام الحديث فهو لأبي الطيب المتنبي شاعر البكري المفضل . وهو خير دليل على ارتباط جمال المكان بالذاكرة فهذا البيت الذي يصف فيه المتنبي منازل ممدوحه أبي المنتصر شجاع بن محمد وقد كانت في جهة الغرب ، قاصدا أن يصف القوم في علو ذكرهم ومكانتهم وحسن وجوههم[٢٩٨] ، يوظفه البكري ليصف حضارة الغرب الأوروبي . من أجل ذلك ظل البكري في باريس أسير اللحظة التراثية وجماليتها . فغابت عن المكان روح الجدة ، والمفاجأة . وأصبحت تفصيلاته واضحة ومعروفة من خلال الربط

---

(٢٩٣) صهاريج اللؤلؤ ، ص ٨

(٢٩٤) حصل البكري عليها وعمره اثنان وعشرون عاما ، ولم يسبق ان اعطيت هذه الرتبة في تاريخ الدولة العثمانية لأحد في مثل سنّه . انظر صهاريج ، ص ٥٠

(٢٩٥) صهاريج اللؤلؤ ، ص ٨٢

(٢٩٦) المصدر نفسه ص ١٤ ـ ١٥

(٢٩٧) بنت الشاطيء ، الاعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق ، ص ٤٧٠

(٢٩٨) ديوان المتنبي ، شرح البرقوقي ٣/ ٧٦

الآلي بين معالم هذه المدينة والذاكرة التراثية ، الأمر الذي جعل معالم الأمكنة الموصوفة تُجلى بالقياس إلى معالم الأمكنة التراثية المستحضرة :

« وكأنما كل بهو إيوان ، وكل شاهقة رأس غمدان ، وكأنما كل بستان شعب بوّان ، وكل حائط سد ذي القرنين ، وكل طريق واد بين الصدفين ، وكل قنطرة خرازاذ ، أو قنطرة البردان ببغداد ، وكل قصر قصر المشتهى وكل كنيسة كنيسة الرها . . . وقد أقيم على كل حنية صنم كيعوق في الجاهلية ، وفجر في كل رحية عين تجري على صخر كعين الخنساء على صخر . »[299] .

إن البكري لا يستطيع أن يذوق الأبعاد الجمالية لباريس إلا عبر ربطها بمثيلاتها في التراث العربي الاسلامي . وإذا كان هذا الربط يعكس بالضرورة غنى معرفة البكري لأبعاد المكان التراثي فإنه أفقد تجربته الكثير من خصوصيتها التاريخية والإنسانية ووسمها بالسكون والعجز عن استيعاب الواقع الجديد . وفوق ذلك فإن البكري لم يعرف هذه الأمكنة التراثية ، على شهرتها وأهميتها ، إما لأنه لم يرها ، إيوان كسرى ، قصر غمدان ، شعب بوان ، قنطرة خرازاذ ، قنطرة البردان كنيسة الرها . ولأن بعضها مثل : سد ذي القرنين ، صنم يعوق ، لا يعرفها الناس إلا لأنها ذكرت في القرآن . صحيح أن هذه الأمكنة المذكورة ، ذات دلالة لا تخفى في تاريخ الثقافة العربية ، إلا أن أهميتها تاريخية ، لا جمالية وينبثق من الذاكرة لا من المعرفة . ولا يكاد موقف البكري من غاب بولونيا ، يختلف عن موقفه من باريس . فهو لم ير هذه الغابة إلا عبر المنظار الذي رأى به المدينة . وهو موقف وصفي ينفصل فيه البكري عن موضوعه ، ويصوره عن طريق تشبيهه ومقارنته بغيره فهو يقول مثلا في وصف الغاب ليلا :

« وأقبل الديجور وأمسى الكون كأنه لون ممسوح ، أو راهب في مسوح ، وتراءت هي كأنها حسناء في ستر ، أو صحيفة بيضاء كسرت عليها زجاجة من حبر . وكأنما صبغ كل غصن بسواد ، وكأن كل فرع جناح غراب منآد » .[300]

فهذه التشبيهات (لوح ممسوح ، راهب في مسوح ، حسناء في ستر الخ . . .) تؤكد أن الذاكرة التراثية للمؤلف هي المصدر الوحيد الذي يشكل نظرته للأشياء . فليس ثمة في « صهاريج اللؤلؤ » تجربة أدبية ، وإنما هناك الماضي الأدبي الذي يستحضر وتقاس عليه كل تجربة جديدة .[301]

أما أحمد زكي باشا[302] (١٨٦٧ - ١٩٣٤ م) ، الملقب بشيخ العروبة فيرسم ملامح باريس على ضوء عالم سحري جذاب هو عالم ألف ليلة وليلة وما فيه من غموض وجاذبية . إن ارتداد أحمد زكي إلى هذا العالم السحري ، ليس نتيجة لانشغاله بالماضي فحسب « وقد كنت قبل مبارحتي إلى القاهرة بشهر واحد توفرت على قراءة « ألف ليلة وليلة » وقصة « سيف بن ذي يزن »[303] ، بل ربما لعدم قدرته على استيعاب كل المعطيات في هذا المكان الجديد ، رغم إعجابه به .

---

(٢٩٩) صهاريج اللؤلؤ ص ٣٠٥ - ٣١٠

(٣٠٠) المصدر نفسه ، ٣١٧ - ٣١٨

(٣٠١) للبكري رسالة بعنوان : الوفاق في العادات بين الافرنج والعرب . تؤكد هذه النظرة . ففيها يحاول البكري ان يثبت ان ما عند الافرنج من تياترو وبالو ورسم يخلد الوقائع التاريخية ، وعهاد بالزهر والريحان في ايام المواسم ، واقامة التماثيل للمشاهير ، والانحناء عند السلام ، وتصوير الملوك على السكة المضروبة من الدنانير والدراهم ، واتخاذ شعار للدولة ، والمتاحف ، والاستئذان قبل دخول المحلات وتقديم قائمة الطعام قبل الأكل ، قد عرفه العرب من قبل ، وهو يحاول ذلك عن طريق الاتيان بوقائع تاريخية ، تؤكد عملية الربط التي اشرنا اليها . صهاريج اللؤلؤ ، ص ٢٥٨ - ٢٦٢ .

(٣٠٢) أنور الجندي ، احمد زكي الملقب بشيخ العروبة ، سلسلة اعلام العرب . رقم ٢٩ ، ص ١٨ - ٣٤ ، يوسف اسعد داغر ، مصادر الدراسة الأدبية ٢/ ٤٢٢

(٣٠٣) الدنيا في باريس ، ص ٢٩

زار أحمد زكي باشا باريس عندما اختاره الخديوي عباس ليمثل مصر في مؤتمر المستشرقين في لندن سنة ١٨٩٢ م ، فذهب إلى هناك وأقام في أوروبا ستة أشهر ، دوّن مشاهداته خلالها في كتابه « السفر إلى المؤتمر »[٣٠٤] ، ثم زار باريس سنة ١٩٠٠ م مرة أخرى ليشاهد المعرض هناك ، وسجل انطباعاته في كتابه « الدنيا في باريس »[٣٠٥] .

أما رؤية أحمد زكي للغرب الأوروبي فقد تشكلت على ضوء الوسط السياسي الذي عمل فيه ، فقد عمل منذ ١٨٨٩ وحتى ١٩٢١ م مترجما ، فسكرتيرا لمجلس الوزراء ثم سر تشريفاتي للخديوي عباس ونظرا لقربه منه اختاره لتمثيل مصر في المؤتمر المذكور وهو في سن الخامسة والعشرين تقريبا[٣٠٦] . وقد قاده ذلك إلى الاهتمام بلم شتات المخطوطات العربية ، ونشرها ، وترجمة ما كتبه المستشرقون عن هذا التراث[٣٠٧] ولذا فلم يهتم كثيرا بمشكلات البناء الاجتماعي للمجتمعات الغربية ، ولا بالأفكار السياسية المنبثقة عنها .

يبدأ أحمد زكي حديثه عن باريس بعنوان جانبي هو « الانبهار من رؤية باريس فيقول : « هذه باريس تحفة الدنيا ونزهة العالم ، وزهرة الكون . هذه باريس ، جنة الجنائن ومدينة المدائن ، وعاصمة العواصم . هذه باريس منبع البهاء والمحاسن ومرتع الظباء الأحاسن . هذه باريس تمثال الفخامة والجلال وشخص الخفة والرقة والجمال . هذه باريس معدن العلوم ومركز دائرة العرفان في هذا الزمان . هذه باريس التي مهما بالغت عنها في الوصف والمقال فإني بعيد عن حقيقة الحال بعدا ليس له مثال ، ولا يكاد يخطر على بال ، فليس لي حينئذ إلا الاكتفاء بأنها فردوس الفراديس ، بل هي هي باريس » .[٣٠٨]

لهذه المدينة ـ الجنة التي تتحقق فيها الأحلام عمودان مستمدان من غير واقعها . وهما سر هذا الجمال المطلق فيها وهما المرأة ومدينة النحاس . وهذان العمودان مستمدان من ألف ليلة وليلة . فبعد الانبهار من رؤية باريس يتحدث أحمد زكي عن أهمية المرأة وبعد الانبهار من ضخامة المعرض في ساحة الكونكورد أو ساحة الائتلاف كما يسميها ، يتحدث عن مدينة النحاس ، والربط بين المرأة والمدينة على هذا النحو يدل على استحضار واع لألف ليلة وليلة . فهذان الموضوعان هناك تحت عنوانين متجاورين « حكاية مدينة النحاس » و « حكاية تتضمن مكر النساء وأن كيدهن عظيم »[٣٠٩] . . وبالتالي لا يصبح جمال باريس مستمدا من صنعاتها الموضوعية وإنما من الذاكرة الأدبية للمؤلف . وليس مهما أن يبحث المرء عن التطابق بين الصورتين ، فالمؤلف يعترف بأن هذا الذي يراه في باريس قد رآه في الحلم . ولهذا يكون التوافق بين الحلم والواقع من خلال وحدة الصورة في تأليفها بين الحلم والذاكرة . فقد جاء أحمد زكي إلى باريس مسكونا بعوالم ألف ليلة وليلة ولهذا ظل يتعامل مع المكان الجديد بعينين مغمضتين لا ترى إلا ما يتوافق مع جماليات العالم الذي

---

(٣٠٤) عنوان الكتاب : السفر الى المؤتمر (وهي الرسائل التي كتبها) احمد زكي (مترجم مجلس النظار) اثناء سياحته بأوروبا حينما توجه الى لوندرة للنيابة عن الحكومة المصرية في مؤتمر المستشرقين الدولي التاسع . الطبعة الأولى بالمطبعة الكبرى الأميرية ببولاق ١٣١١/١٨٩٣م .

(٣٠٥) الدنيا في باريس ، او ايامي الثالثة في اوروبا ١٩٠٠م

(٣٠٦) الجندي ، ص ١٠

(٣٠٧) حول هذه المؤلفات والمترجمات ، انظر الجندي ص ٤٣ ـ ٦٧

(٣٠٨) السفر الى المؤتمر ، ص ٥٦ ـ ٥٧

(٣٠٩) ألف ليلة وليلة ، المجلد الثالث ، القاهرة ، مكتبة ومطبعة المشهد الحسيني بلا . ت ص ١٤٥ ـ ١٩٩

يسكنـه : « فكان ذلـك سببا في حلم المستيقظ الـذي لا يكاد يراه النائم إلا إذا حضر باريس ، فقد صحت فيها الأحلام وأضغاث الأحلام »[٣١٠] . والمعروف أن الحالم في اليقظة يجعل من خياله وسيلة لإرضاء رغبـاته وتحقيق ذاته .

لنقف أولا عند المعرض ـ مدينة النحاس ـ يتحدث المؤلف عن المعـرض بشكـل عـام ، مـركـزا عـلى المعروضات الألمانية ، وهي مقـارنة رائـدة مبكرة بـين الفرنسيين والألمان .[٣١١] ولكن دخول أحمد زكي إلى هذا العالم تم على النحو التالي :

« افتح عينا واغمض الأخرى !

نظرت بعيني جميعا الـركز والهمس فلم أر أحـدا ، وحينئذ لم أعبأ بالأمر .

وبقيت مستمرا في طريقي .
ـ أفتح عينا واغمض الأخرى ! وأطع !
في هذه المرة سمعت الصوت واضحا وأحسست بلكزة آلمتني فتلفت حولي فلم أجد شيئا فتعوذت بـالله وبسملت وحـوقلت وسـجلت وهـيللت وسرت إلى مقصدي من هذه الرحلة .

افتـح عينا واغمض الأخـرى ! عزيف مـرعب شديد خرق آذاني مع ما بها من الوقر ، صحبته رعدة جسمانية قوية في جسماني مـع ما بـه من الثبـات فداخلني الخـوف والاضـطراب فـرأيت وجوب الامتثال وأغمضت العينـين . إذا بي في مدينةالنحـاس أو غيرهـا من مدائن الجـان التي وصفها صاحب ألف ليلة وليلة . أسير بين قصور فاخرة شاهقة وأشجار زاهرة باسقة ومياه زاخرة دافقـة وغـرائب وعجـائب وتمـاثيـل وأنصـاب ومراكب في البحر وركائب البر وخلائق لا تحصى بـأشكال لا تستقصى ودخـان يرتفـع إلى عنـان السـماء ونقيع يثـور في الفضاء وأصـوات بكـل اللغات وازدحام عام وعجيج وضوضاء كأنه قد نفخ في الصور وبعثر من في القبور وسيق الناس إلى المحشر بل إلى المعرض المنتظر هذا هو المنام الـذي رأيته في اليقـظة حينما قصـدت المعـرض اليوم . فإنني بمجرد ما تجاوزت ميدان الائتلاف (بلاس دولا كونكورد) ورأيت الأبواب والبروج والأعـلام والبنـود ودخلت الـدور والقصـور وشاهدت ما فيها من الغرائب والبدائع ابتهجت النفس وقـرت العـين وهـام الفؤاد في وادي الخيال »[٣١٢]

إن هـذا الصـوت الأمـر (المنبعـث من ذاكـرة المؤلف)[٣١٣] وهذه اللكزة المؤلمة المنبعثة من خياله هما وسيلة في حقيقة الأمر لنقل الصراع الداخلي الذي يعاني منه المؤلف للدخول في عالم باريس الـواقعي المادي . ومن الـواضح أن استعـانة المؤلف بـالبسملة والحوقلة تؤكد انغماسه في عالم مدينة النحاس ، وخوفه من جنها وشياطينها المسجونين في قماقم سليمان وتؤكـد نزعتـه السندبادية في الاكتشاف ، باعتبار تلك الأشياء تعويذة تحول دون الوقوع في شرك هذه المدائن .

أما المرأة ، نقطة الارتكاز الثانية ، فتؤكد على نحو أكـثر وضوحـا ، رغبـة المؤلف في خلق التـطابق بـين الذاكرة والواقع . فتغدو المرأة في « السفر الى المؤتمر » كما

---

(٣١٠) الدنيا في باريس ، ص ٣٠

(٣١١) المصدر نفسه ، ٢٢٩ - ٢٥٩

(٣١٢) الدنيا في باريس ص٢٨ - ٢٩

(٣١٣) مما يؤكد ان الصوت جاء من داخل المؤلف ، ان اذنه اليسرى كانت تعاني من الصمم وقد جاء الى باريس لعلاجها . الدنيا في باريس ، ص ٨٣

هي في كثير من قصص « ألف ليلة وليلة » رمزا للفتنة ومصدرا للكيد ، ينبغي التعامل معه بحذر شديد . ولكن نظرة أحمد زكي لهذا الموضوع ، تكشف عن ازدواجية يستمد أصولها ومعالمها من مواقف بعض الأدباء في التراث العربي . وتقوم هذه الازدواجية على الجمع بين الرغبة في المتعة ، والتقيد مع ذلك بالأخلاق ، يقول : « ثم أمضيت الليلة وأنا أحلم أني في غابة بولونيا . وأنه لا تصح مؤاخذتي على وصف ما رأيته إلا بعد أن يؤاخذ الكثير من فحول العلماء وأكابر الأتقياء الذين لم يأنفوا ورود هذا الروض الأنف » .[٣١٤] ولكن نظرة أحمد زكي تكشف رغم هذه الازدواجية عن تعلق بالجمال ، لعل مرده إيمان أحمد زكي بإمكانية الحديث عن المرأة ، باعتبارها كائنا له صفاته الثابتة رغم اختلاف الظروف والبيئات . وهذه النظرة الجمالية جعلته ـ لولا أنه من المسلمين ـ يعتقد جازما أن إله الجمال بالغ في اتقان النساء هنا[٣١٥] ولأنه مسلم موحد ، يمثل الوفد الرسمي المصري ، ولأن رسائله كانت تنشر في الأهرام فلا بد أن يضع حدا لهذا البعد الجمالي فبعد أن يمتع نظره « برؤية الوجوه النواضر واللحاظ الفواتر والثغور البواسم . . . حتى انبهرنا واندهشنا وضاعت منا صيغ أفعال التفضيل التي كنا حفظناها لمثل هذه الفرصة وقد كل البصر وارتد حسيرا »[٣١٦] بعد كل ذلك يعلن عن نظرته الأخلاقية الصارمة ، التي تأتي من عالم اليقظة ، بعد أن يذهب سحر الحلم عنه . . فهو :

« من أهل المذهب القائل بعدم إطلاق الحرية للنساء إلى هذه الدرجة التي تجاوزت الاعتدال إلى التطرف في الإفراط ، فإن المرأة بعد كل تعليم وتهذيب أراها ضعيفة ميالة أكثر من الرجل لداعي الشهوات والتفاني في الملاذ فالواجب أن تكون الحرية لهن كالملح في الطعام . »[٣١٧]

وهو هنا يعود مع ذلك إلى الجوهر الذي قامت عليه الليالي ، فالمرأة هي سر الجمال ومحور الأحداث ، ولكنها شر يجب التعامل معه بكثير من الحذر .

(٨) باريس : الجنة التي تجب محاكاتها :

يمكن اعتبار مصطفى عبدالرازق[٣١٨] (١٨٨٥ ـ ١٩٤٧ م) شيخ الجامع الأزهر في الفترة بين (١٩٤٥ ـ ١٩٤٧ م) ومحمد كرد علي[٣١٩] (١٨٧٦ ـ ١٩٥٣ م) مثالا حيا على نجاح أفكار محمد عبده الإصلاحية التنويرية . فقد تحولت هذه الأفكار عند مصطفى إلى رغبة في إصلاح وتطوير التعليم في الأزهر ، ومحاولة بناء نموذج جديد للعالم المسلم الذي يجمع بين العلوم الإسلامية والأوروبية[٣٢٠] ، أما عند كرد علي فقد

(٣١٤) السفر الى المؤتمر ، ص٦٧ ـ ٦٨

(٣١٥) المصدر نفسه ، ص٦٤

(٣١٦) السفر الى المؤتمر ، ص٦٣

(٣١٧) المصدر نفسه ، ٦٥ ـ ٦٦

(٣١٨) حول حياته انظر المقدمة التفصيلية التي كتبها اخوه علي عبدالرازق من اثار مصطفى عبدالرازق ، ص ٥ ـ ٧٧

(٣١٩) حول كرد علي انظر سامي الدهان ، محمد كرد علي ، حياته واثاره ص ١٥ ـ ٣٩ جمال الدين الألوسي ، محمد كرد علي . ص ١١ ـ ٦٤ شفيق جبري ، محاضرات عن محمد كرد علي ، ١٩ ـ ٦٤

(٣٢٠) حول جهود مصطفى في الاصلاح انظر : مصطفى محمد رمضان ، تاريخ الاصلاح في الأزهر في العصر الحديث ، ١٨٧٢ ـ ١٩٦١م ص ١١٠ ـ ١١٤ ، وبولترس وجوميه ، الأزهر ، ترجمة ابراهيم خورشيد ، عبدالحميد يونس ، حسن عثمان . ص١١٨ ـ ١١٩ ، من الجدير بالذكر ان هيئة كبار العلماء عارضت تعيين مصطفى شيخا للازهر . لأن من يعين في هذا المنصب يجب ان يكون عضوا في هيئة كبار العلماء وان يكون قد باشر التدريس في الأزهر او تولى وظيفة القضاء الشرعي . وقد عينه الملك فاروق شيخا بعد اصدار قانون جديد يقضي بان يكون التدريس في الجامعة المصرية (جامعة القاهرة) مساويا للتدريس في الأزهر . مصطفى رمضان ، ص ١١٠ ، ومقدمة اثار مصطفى ، ص٥٨

أصبحت حلما عريضا يهدف إلى ربط الشرق العربي بالحضارة الأوروبية ، باعتبار هذا الربط شرطا من شروط نهضته وتقدمه .

ذهب مصطفى عبدالرازق إلى فرنسا سنة ١٩٠٩ م ، وهي السنة التي ذهب فيها كرد علي ومحمد حسين هيكل إلى هناك . وقد أمضى مصطفى الفترة الواقعة بين ١٩٠٩ وحتى ١٩١١ م في السوربون ، حضر فيها دروس دور كهايم ، ثم انتقل إلى جامعة ليون وبقي هناك حتى نهاية سنة ١٩١٤ م يدرس الفلسفة والأدب[٣٢١] .

تحدث مصطفى عن ذهابه إلى فرنسا واقامته هناك بإيجاز شديد في كتابه « صفحات من سفر الحياة »[٣٢٢] ، ثم فصل القول في كتابه الآخر « مذكرات مسافر » .[٣٢٣] أما الكتاب الأول فقد كتب في باريس ونشر في « الجريدة » ، صحيفة أحمد لطفي السيد ، من ٢ أيار ١٩١٤ م حتى ٢٧آب ١٩١٤ م . وقد نسب الشيخ هذه الصفحات إلى شخصية ابتكرها اسمها حسان عامر الفزاري ، ليتحدث بشكل رئيسي عن ذكرياته مع الشيخ محمد عبده ، في الأزهر ، وليتنقد خصومه ، من غير أن يقع تحت طائلة المسؤولية[٣٢٤] . وقد توقف الشيخ مصطفى عن كتابة هذه الصفحات ونشرها بسبب نشوب الحرب العالمية الأولى وخصوصا عندما رأى الفرنسيين « أمة الجمال والسرور واللطف في سورة حماسية رهيبة ، ينسى الإنسان عندها كل شيء إلا شفاء الحزازات القومية وإلا الدفاع عن شرف الوطن » .[٣٢٥]

تخلو هذه الصفحات ، باستثناء الاشارة الى سبب القدوم الى باريس في بدايتها ، وإلى الحرب الكونية في نهايتها ، من الإشارة إلى فرنسا . فالصفحات منشغلة بمصر وبشخصية الأستاذ الإمام وآرائه ، وخصومه ، ولكنها تخلو من النزعة القصصية الهادفة إلى بلورة ذات تنمو وتطور[٣٢٦] .

وإذا كانت هذه الصفحات مشغولة بشخصية الأستاذ الامام ، فمن الطبيعي أن تكون أفكار محمد عبده وتوجهاته الإصلاحية ، ورغبته في إنشاء جيل علماء مستنيرين سببا في الذهاب الى فرنسا . فليس ثمة فرق البتة بين قول حسان الفزاري في بداية « صفحات من سفر الحياة » مبررا الذهاب الى فرنسا :

« لم فكرت في أن أذهب الى أوروبا ، ثقة بأن الغرب خطا بالعلم خطوة كبيرة وأننا أصبحنا عيالا عليه في نهضتنا فلا غنى لنا عما عند القوم من مدنية وعرفان » .[٣٢٧] وبين رأي الشيخ محمد عبده :

« إن العالم المسلم لا يمكنه أن يخدم الاسلام من كل وجه يقتضيه حال هذا العصر إلا إذا كان متقنا للغة من

---

(٣٢١) مذكرات كرد علي ، نقلا عن مقدمة علي عبدالرازق ، ص ٥٠

(٣٢٢) من آثار مصطفى ص ٧٩ - ١٢١

(٣٢٣) المصدر نفسه ، ٣٨٧ - ٤٦٠

(٣٢٤) المصدر نفسه ، ١١١ - ١١٣

(٣٢٥) المصدر نفسه ، ١١٩

(٣٢٦) تتشابه تجربة مصطفى في عمومية العلاقة بباريس مع تجربة محمد حسين هيكل مع الاختلاف النسبي في النزعة والثقافة والنتيجة . لقد سافر هيكل الى باريس سنة ١٩٠٩م وعاد الى مصر في منتصف عام ١٩١٢م . ولقد صرف الحنين كليهما عن الالتفات الى المكان ، فظل مصطفى منشغلا بمصر وبالأزهر وبتعاليم شيخه ، وبقي هيكل لا يريد رؤية مناظر الطبيعة في فرنسا وسويسرا لتبقى مصر مرسومة في ذاكرته وخياله . انظر : زينب ص ١١ ، ولقد كانت « الجريدة » ، مكان نشر هاتين التجربتين في سنة ١٩١٤م . واذا كان هيكل قد نشر زينب باسم « مصري فلاح » ، كاشفا بذلك عن عدم تقبل الذوق الأدبي لفن الرواية ، فان مصطفى قد نسبها الى شخصية وهمية ، بهدف الرغبة في اختبار مدى تقبل الرأي العام للأفكار الجديدة دون الاصطدام المباشر معه قدر الامكان .

٣٢٧) صفحات من سفر الحياة ، ص ٨١

اللغات الأوروبية . تمكنه من الاطلاع على ما كتب أهلها في الاسلام وأهله من مدح وذم وغير ذلك من العلوم . »[٣٢٨]

ولعله من أجل ذلك يتوقف حسان الغزاوي عن استخدامه لضمير الأنا ، ليستخدم ضمير الجماعة (أصبحنا ، نهضتنا ، لنا) ، مشيرا بذلك الى أن قضية ذهابه ، تتجاوز تحقيق الذات على الصعيد الفردي ، إلى الرغبة في تحقيق نهضة جماعية . أما « مذكرات مسافر » التي نشرت في « السياسة » بعد عشر سنوات من توقف مصطفى عن نشر الكتاب الأول ، واستمرت تنشر حتى سنة ١٩٢٦ م ، فتبالغ في درجة اهتمامها بالغرب الأوروبي وتصور باريس مكانا طاهرا مقدسا . . . يسمي مصطفى باريس « ملكة المدائن »[٣٢٩] ، ويفصح عن تعلق عميق بها ، ولا يستغرب أن يرتمي أحد المصريين « على أرضها ويعفر وجهه في تراب الحرية . »[٣٣٠] ويغادرها كما يغادر المسلمون أماكن الحج ، عند انتهاء الشعائر .

« ولما قضينا من باريس كل حاجة ، ومسح بالأركان من هو ماسح »[٣٣١] . . وسر هذا التعلق يقوم على كون باريس مدينة الحرية والجمال والفن . فهي « جماع ما استصفاه الدهر من نفائس المدنيات البائدة ، وما تمخض عنه ذوق البشر وعقلهم وعلمهم من آيات الفن والعلم والجمال »[٣٣٢] . من أجل هذا يستعير مصطفى صورة الجنة القرآنية . ليشبه باريس بها .

« باريس جنة ، فيها ما تشتهي الأنفس وتلذ الأعين ، فيها للأرواح غذاء وللأبدان غذاء ، وفيها لكل داء في الحياة دواء . فيها كل ما ينزع إليه ابن آدم من جد ولهو ، ونشوة وصحو ولذة وطرب وعلم وأدب وحرية في دائرة النظام لا تحدها حدود ، ولا تقيدها قيود . باريس عاصمة الدنيا . ولو أن للآخرة عاصمة لكانت باريس . وهل غير باريس للحور والولدان والجنات والنيران والصراط والميزان والفجار والصالحين والملائكة والشياطين » .[٣٣٣] لا يلفت النظر تشبيه مصطفى لباريس بالجنة ، وتصويرها عبر الآيات القرآنية ، فهو تشبيه نمطي في هذا المجال . ولكن اللافت للنظر أن يجعل مصطفى باريس عاصمة للآخرة أيضا . فهذا التشبيه - الأمنية - لا يكشف عن التعلق والحب فحسب ولكنه يكشف عن نظرة متحررة من رجل أزهري نال العالمية ، إلى أمر يعتبر من أركان الايمان في دينه .[٣٣٤] ولا شك أن الصراع الذي نشب بينه وبين أخيه من جهة والأزهر من جهة أخرى ، يمثل الصراع بين المؤسسات الدينية وبين مفكرين مقتنعين بالليبرالية - العلمانية ، فقد عاداه الأزهريون بسبب حبه الشديد لفرنسا ، وقبوله لوسام جوقة الشرف من رتبة الصليب الكبير ،[٣٣٥] أما أخوه علي فقد كان كتابه « الاسلام وأصول الحكم » ، الصادر سنة ١٩٢٥ م تجسيدا لهذه النظرة عندما طالب في هذا الكتاب بفصل الدين عن الدولة[٣٣٦] . وتكاد هذه النظرة الليبرالية

---

(٣٢٨) محمد محمد حسين . الاتجاهات الوطنية ، ١/٣٤٤

(٣٢٩) مذكرات مسافر ، ص ٣٩٨

(٣٣٠) المصدر نفسه ، ٣٩٨

(٣٣١) المصدر نفسه ، ٤٢٩

(٣٣٢) المصدر نفسه ، ٣٩٩

(٣٣٣) المصدر نفسه ، ٣٩٩ - ٤٠٠

(٣٣٤) في الفصل المسمى « في سبيل اوروبا » ص ٤١٥ - ٤١٧ يقارن مصطفى بين الذهاب الى باريس والذهاب الى الحج . ولا يخفى ان اختيار تعبير « في سبيل » وهو يقرن دائما في الاسلام بلفظ الجلالة . يكشف عن اتخاذه اوروبا ، وعاصمتها باريس ، قدوة .

(٣٣٥) نقلا عن مذكرات كرد علي . انظر مقدمة علي عبدالرازق ، ص ٥٧

(٣٣٦) انظر على سبيل المثال : محمد محمد حسين الاتجاهات الوطنيه ٢/٢١٨ - ٢٤٢

المتسامحة مع كثير من مظاهر الحضارة الغربية ، المنتقدة للقيم العربية الاسلامية تسيطر على هذه المذكرات[٣٣٧] . فلا ينقل الكتاب إلا مظاهر الإيجابية والصحة في حياة الفرنسيين ، فحياتهم العائلية ، منظمة سعيدة جادة ،[٣٣٨] وهم كرماء في بساطة لا يشوبها تكلف[٣٣٩] ، وكل ذلك يتم في إطار فكري يبشر بهذه القيم ، ويجعل باريس مكانا واجب الزيارة لأنه « إن صدى ذوقك فباريس تصقله وإن خمد ذهنك فباريس تشعله » .[٣٤٠] .

أما زيارة محمد كرد علي لباريس فلم تكن نزوة عابرة ، تستجيب لحماسة الشباب ولكنها كانت بالنسبة له « من أعظم أماني النفس »[٣٤١] . فقد تمنى دائما أن يرتحل إلى أوروبا ليتعرف على طبيعة الحضارة الغربية وليتوفر على « دراسة حضارة الغرب في منبعثها واستطلاع طلع المعاهد التي منها نشأ المخترعون والمكتشفون والفلاسفة المزهوون والعلماء العاملون والساسة المستعمرون والقادة الغازون والتجار والصناع والزراع والماليون وهم على التحقيق مادة تلك المدنية وهيولاها » .[٣٤٢] ولعل المتتبع لأعمال كرد علي ونشاطه الثقافي ، يكتشف أن زيارته لباريس ، واقعا وأمنية ، تختصر موقف كرد علي من الحضارة الغربية . فقبل زيارته الأولى لهذه المدينة بدأ علي نشاطه في مصر بإصدار مجلة « المقتبس » التي أسسها هناك ، وأكمل إصدارها في دمشق عام ١٩٠٨ م بعد صدور الدستور العثماني . ولا شك أن عنوان المجلة لافت للنظر ، لأنه لا يركز على الابداع قدر تركيزه على الاقتباس . وهذا التركيز الذي تؤكده موضوعات المجلة ، يؤكد نظرة كرد علي إلى ضرورة الأخذ من حضارة الغرب[٣٤٣] ، والانتفاع بالمقتبس من أجل أن يكون الاقتباس مؤديا إلى الابداع . ويبدو أن عوامل شتى قد جذبت كرد علي لاقتحام هذه المشكلة ، فشعوره بآريته ، لتحدره من أب كردي ، وأم شركسية[٣٤٤] ، وهو الذي يعتبر نفسه ابنا حقيقيا للحضارة الاسلامية وتلميذا لشيخين من شيوخ النهضة ، محمد عبده في مصر وطاهر المصري في سوريا[٣٤٥] ، قد شده بعمق الى قضية الحضارة . كما أن اتقانه للفرنسية ، قد جعله قادرا على قراءة آدابها ومبدعاتها بلغاتها الأصلية .

تمثل باريس عند كرد علي مركز الحضارة الغربية ، إذ هي لا تعني عنده مدينة فحسب ، وإنما تجسد الحضارة الغربية المتكاملة :

« فإن قلنا معاشر الشرقيين ولا سيما سكان الشرق الأقرب إننا نأخذ عن المدنية الغربية فإنما نعني المدنية الفرنسوية ، وبعبارة أصح المدنية التي تنبعث أشعتها من

(٣٣٧) قارن ذلك بتحليل فهمي جدعان لظاهرة التغريب ، اسس التقدم عند مفكري الاسلام في العالم العربي الحديث ، ص ٣٢٢ - ٣٢٦ . وانظر مذكرات مسافر ص ٤٣٠

(٣٣٨) مذكرات مسافر ، ض ٤٠٤

(٣٣٩) المصدر نفسه ، ٤٠٥

(٣٤٠) المصدر نفسه ، ٤٢٩

(٣٤١) غرائب الغرب ، مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١٠ ، ١/ ٧

(٣٤٢) غرائب الغرب ، مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١٠ ، ١/ ٧

(٣٤٣) حول المجلة انظر : شكري فيصل ، محمد كرد علي من خلال المقتبس في : محمد كرد علي ، مؤسس المجتمع العلمي العربي . كتاب مهرجان ذكرى مرور مئة عام على ولادة الاستاذ الرئيس الذي اقيم بدمشق خلال اسبوع العلم السادس عشر ، ص ١١٥ - ١٤١ وانظر الدهان ، ص ٢٧ - ٢٩ الألوسي ص ٤٥ - ٥٠ .

(٣٤٤) حول هذا يقول محمد كرد علي في مذكراته : « فأنا على رغم من آمن وكفر من جنس آري لا يقبل النزاع ، وليس للغربي ولا للشرقي ما يقول في دمي ، نقلا عن الألوسي ، ص ١٦ .

(٣٤٥) حول علاقته بالشيخ ، انظر : عدنان الخطيب ، الشيخ طاهر الجزائري ، رائد النهضة العلمية في بلاد الشام واعلام من خريجي مدرسته ص ٢٩ - ٣٨

باريز ومن طريقها وبلغتها وأسلوبها تيسر لنا أن نستطلع طلع سائر مدنيات الأرض » .[٣٤٦]

ولا شك أن الانطباع الباهر الذي ولدته باريس في نفسه ، لا يعود إلى صغر سنه ولا إلى براءة التجربة الأولى فحسب ، ولكنه يمثل بالاضافة إلى الاعجاب المطلق بحضارة الغرب ، هروب كرد علي من حكم الأتراك . فقد أغلقت السلطات العثمانية مجلته ، باعتبارها وسيلة من وسائل التغريب ، وهددته بالاغتيال وأرادت القبض عليه ولهذا هرب إلى لبنان وركب البحر من هناك إلى باريس ، ليرى المدينة التي انطلقت منها أفكار التسامح الديني والعدل الاجتماعي « فمن فرنسا نشأت حرية البلجيك ، وحرية اليونان والطليان وحرية العثمانية »[٣٤٧] .

لا يختلف كرد علي في موقفه من هذه المدينة عن مصطفى عبدالرازق فباريس عنده « ولا مراء جنة أرضية جمع فيها موجدوها ـ أستغفر الله ـ مالا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر »[٣٤٨] . ولكنه لا يدخل إلى هذه المدينة ـ الجنة دخولا عاديا ، فهو بعد أن يتحدث عن ليون يخصص فصلا بعنوان « تحية باريز »[٣٤٩] وهذه التحية لون من ألوان التقديس للمدينة ، ولعل بداية فقراتها الموسومة بالعبارة « سلام عليك » التي تكررت اثنتي عشرة مرة ، تؤكد ذلك ، وتحيلها إلى لون من الابتهال والدعاء ، وكأن كرد علي يمارس طقسا دينيا ، عبر مناجاته الحارة لمعالم هذه المدينة فهو يقول في واحدة من هذه التحيات :

« سلام عليك مرضعة الحكمة ، وربيبة الإخاء والنعمة ، وروح الانقلابات الاجتماعية والسياسية ، ومحيية المدنية الأصلية في الأقطار الغربية والشرقية ومعلمة العالم كيف يكون الخلاص من الظالمين والضرب على أيدي الرؤساء والنبلاء والمالكين . أنت هذبت طبائع البشر حتى غدوا يشعرون باللطف والذوق وفائدة العلم والعمل . أنت كنت في مقدمة العواصم التي انبعث منها تمجيد العقل بل تأليهه . فقضيت بالتقدم له على كل شيء في الوجود . وبالغت في إكرام رجال العقول من أبنائك » .[٣٥٠] .

وقد أشار كرد علي إلى الجوانب التي « فتنته » في هذه « الجنة » وقد كان يبدأ كل جانب بتحية « سلام عليك يا عشيقة الابداع والاختراع » . « سلام عليك يا واضعة حقوق الانسان » ، « سلام عليك يا معهد المعارف والصناعات » ، سلام عليك يا ملقنة الخلق معنى الاخاء والحرية والمساواة » ، « سلام عليك يا متشعبة بأفكار الحكماء » ، « سلام عليك علمت وعملت » ، « سلام عليك سننت للغرب سنة التضامن والتكافل » . سلام عليك أنت العاصمة التي تركت القصور الفخيمة ، « سلام عليك خلدت أعمال من خلفوا لك هذه المدنية وأقمت تماثيلهم » ، « سلام عليك يا بلد ديكارت وكونت ورسو وفولتير وديدرو وسيمون ومونتسكيو وهوغو وباسكال ورنان » . السلام عليك باريز أجمل عواصم العالم .[٣٥١]

وقد كان الجزء الأول من « غرائب الغرب » تفصيلا

(٣٤٦) غرائب الغرب ١/ ٦١
(٣٤٧) غرائب الغرب ، ١/ ١١٤
(٣٤٨) المصدر نفسه ، ١/ ٦٢
(٣٤٩) المصدر نفسه ، ١/ ٥٩ ـ ٦٢
(٣٥٠) المصدر نفسه ، ٥٩
(٣٥١) المصدر نفسه ، ٥٩ ـ ٦٢

لأبعاد هذه التحية وكان تعامل كرد علي مع الأبعاد المكانية يشبه تعامل الحاج مع الأماكن المقدسة ، حيث تسيطر روح الاعجاب والمحبة ، ويخفت صوت النقد والاعتراض والمناقشة ، وتغدو باريس مدينة الكمال والجمال . : « اللهم هل خلقت باريس من معدن اللطف والظرف لتكون مثالا من جنة أرضية ، فخصصت أهلها بالاستمتاع بنعمة الجمال حتى لكانك شطرته شطرين ، شطر وقفته على الباريزيات ، وشطر وزعته على سائر بنات حواء » .[٣٥٢]

أمضى كرد علي مدة شهرين من التأمل والتطواف في باريس ، تعرف في أثناء ذلك إلى معالم المدينة فزار مجامعها ، ومدارسها ومتاحفها وحدائقها ودور التمثيل فيها ومكتباتها ومعارضها وكنائسها وقصورها ودور الصحف والطباعة فيها وهو ينهي زيارته لكل معلم من هذه المعالم بأمنية واحدة لا تكاد تتغير ، أن يحذو الشرق حذو الغرب فيأخذ عنه نهضته ، فبعد زيارته لكلية من كليات باريس يقول : « فحيا الله يوما تقام لكل قطر من أقطار البلاد العربية كلية مثل هذه تدرس أبناءها علوم البشر بلغتهم وتكون مجتمعنا بالوطنية الصحية »[٣٥٣] . وبعد زيارته للكولينج دي فرانس يتساءل : « وحدثتني النفس ببلادنا الشرقية وقلت هل يكتب لها في المستقبل تأليف مثل هذه المجامع ، فنعمل فرادى ومجتمعين كالغربيين أو نظل كما نحن لا نعمل فرادى ولا مجتمعين ونكتفي بالتفاخر بأجدادنا نجعله عدتنا في شدتنا ومثلنا في نهضتنا ونحن عن اقتصاص آثارهم غافلون »[٣٥٤] .

إن حديث كرد علي عن باريس يحمل طابع الدعاوة والتبشير بقيم جديدة لهذا يتحدث عن باريس وعينه ترنو إلى الشرق العربي تقارن وتوازن وتنتقد وتحث على اتباع هذا النهج الحضاري الجديد .

وإذا كان كرد علي سيشرع فيما بعد بتخفيف حدة إعجابه وتعديل مشروعه الحضاري ليجعله في سنة ١٩٢٥ م قائما على أساس عدم طرح القديم كله ، ولا الأخذ بالحديث بجملته ، بل آثر أن يأخذ النافع من كل شيء ويضم شتاته ، فإنه في عام ١٩٣٤ م يؤمن بضرورة أن « نمجد كل ما أتانا من علم الغرب وأن نجحد ما حملته سياسته »[٣٥٥] . ليصل الى التفريق بين الحضارة الغربية في تجلياتها السليمة في بلاد الغرب ، وبين الاستعمار باعتباره إفرازا شريرا لها . وإن كان يرى صعوبة الفصل فيما يتعلق بالقيم نظرا لتداخلها وصدورها عن مركب حضاري يصعب فرز خيوطه « والظاهر أن المدنية وحدها لا تتجزأ ، من أخذ بخيراتها لا بد أن يستهدف لشرورها طوعا أو كرها » .[٣٥٦] ولأن فرنسا لم تكن قد استعمرت سوريا ولبنان بعد ، فقد نظر كرد علي إلى مسألة الاستعمار تلك نظرة محايدة ، فاعتبر باريس عاصمة لفرنسا وللمستعمرات أيضا : « لست أنت اليوم عاصمة مائة مليون من البشر ، أربعون في أرضك وستون في المستعمرات ، بل أنت بما فيك من المزايا عاصمة معظم الخافقين لأسباب هنائك وصفائك ونعيمك »[٣٥٧] . وهذه النظرة التي تعطي الحق لباريس أن تكون عاصمة للمستعمرات ،

(٣٥٢) غرائب الغرب ١/ ٦٣

(٣٥٣) المصدر نفسه ١/ ١١٦

(٣٥٤) المصدر نفسه ١/ ١٢٨ ، وقد حقق كرد علي نفسه امنيته فانشأ المجمع العلمي العربي في دمشق سنة ١٩١٩م .
محمد كرد علي ، القديم والحديث . المطبعة الرحمانية بمصر ١٩٢٥ ، ص ٣ نقلا عن ، جدعان ، اسس التقدم ، ص ٣٢٣

(٣٥٥) محمد كرد علي ، الاسلام والحضارة العربية ١/ ٣٨٥

(٣٥٦) المصدر نفسه ١/ ٣٨٥ - ٣٨٦

(٣٥٧) محمد كرد علي ، غرائب الغرب ١/ ٦٢

تتناقض بلا شك مع كون باريس العاصمة التي علمت الخلق « عدم التميز في الحقوق والواجبات بين المختلفين في الموالد والديانات »[٣٥٨] . لأن عدم التميز يتناقض مع الاستعمار .

وإذا كان هذا هو موقفه من الاستعمار فلا غرو أن يكون موقفه من الاستشراق أكثر إيجابيـة . فهم عنده وسطاء يهدفـون إلى « تقريب القلوب ورفـع غشاوات الجهل والتجاهل »[٣٥٩] . ومن غير شك فإن مـوقف الاستعمار الفرنسي في سوريا قد قلل من تعاطف كرد علي مع فرنسا بعض الشيء ، ولكنه لم يغير أبدا موقفه الحضاري منها ، فقد ظلت باريس عنده قبلة حضارية ، وظل الأخذ منها ومن حضارتها يمثل النبـع في المشروع الحضاري ، الذي رأى كرد علي أنه لا بد من تحقيقـه للنهوض بالعالم العربي .

(٩) باريس : منبع التجديد على الصعيد الفني

لم يتح الموت المبكـر لمحمد تيمـور[٣٦٠] (١٨٩٢ - ١٩٢١ م) فرصة تعميق تجربته مع حضارة الغـرب ، ولا بلورتهـا على الصعيـد الفني ، فقد تـوفي عن تسع وعشـرين سنة . سـافر محمـد تيمور إلى أوروبـا سنـة ١٩١١ م وعمره تسع عشـرة سنة ، وبقي في بـاريس ثلاث سنوات ، رجع بعدها إلى مصر ، لتمنعه الحرب العالمية الأولى من العودة .[٣٦١]

لم تكن فكرة الذهاب إلى باريس وليدة تخطيط محمد المباشر ، فقد كان ذهابه إلى أوروبا مجسدا لقناعة والده أحمد تيمور باشا[٣٦٢] ، بضرورة أن يتعلم ابنه الأكبر الطب أو القانون هناك ، ولكن الذهاب كان نتاج رغبة دفينـة في أعماق محمـد ، سيكتشفها هـو فيـها بعـد ، وسيحزن لأن الحرب منعته من استكمالهـا وتعميقها ، من أجل أن تنضج شخصيته الفنية وتتبلور[٣٦٣] .

ذهب محمد بادىء الأمر إلى برلين من أجل دراسـة الطب هناك ، فمكث فيهـا شهرين ضـاق فيهما ذرعـا بموضوع الدراسة وبالمدينة معا ، فـاختار الـذهاب إلى بـاريس ليدرس الحقـوق ، كما فعـل من قبـل شـوقي وهيكل ، وكما سيفعل توفيق الحكيم فيما بعد ، ولا شك أن قُرب الدراسـة القانـونية من الـدراسات الانسـانية

---

(٣٥٨) المصدر نفسه ، ١/ ٦٠

(٣٥٩) المصدر نفسه ، ٢/ ١٤ وقد وصف المستشرقين في مذكراته بقوله :

« قد علمونا بما احيوه دروسا في تاريخ امتنا ومدنية اجدادنا كنا نجهلها » ، الألوسي ، ص ٢٢ .

حول موقفه من الاستشراق انظر :

Joseph H. Escovitz, Orientalist and Orientalism in the Writings of Muhammad Kurd Ali, International Journal of Middle East Studies, Vol. 15 (1982) pp. 95-106.

(٣٦٠) حول حياة تيمور ، انظر : مقدمة محمود تيمور لأعمال محمد الكاملة التي تقع في ثلاثة اجزاء . ١/ ٢٧ - ٩١ ، يحيى حقي ، فجر القصة المصرية ، ص ٥٢ - ٥٧ ، عباس خضر ، محمد تيمور ، ص ١٥ - ٧٠

(٣٦١) محمود تيمور ، المقدمة ١/ ٣٠

(٣٦٢) حول الأسرة التيمورية انظر :

محمود تيمور ، اتجاهات الأدب العربي في المائة سنة الأخيرة ، ص ٥ - ٨٢ .

IJ Kratschkowski, Uber Arabische Handschriften Gebugt. Erinnerungen an Bucher und Menschen. Leigzg., 1949, pp. 63-73 R. Zielandt, Das Erzahlerische Fruwerk Mahmud Taymur, Beitrag Wu Enem Arschiv Der Modernen Arabischen Literature. BTS. B. 26. Beirut. 1983, pp. 25-37.

(٣٦٣) عبر محمد تيمور في مقالة بعنوان « الخوف من الحياة » كتبها في مدينة ليون سنة ١٩١٣م ، عن ضرورة الصدق مع الذات وعدم الاقتصار على تحقيق رغبة الوالدين في دراسة الحقوق والطب والهندسة لأنها وسيلة مضمونة لكسب الوظيفة . ونادي في ختام المقالة بضرورة انشاء حركة ادبية تعطي لمصر ملامحها القومية - الحضارية « لأن البلد الذي تبطل فيه الحركة الأدبية يكون كالجسم الذي يعيش بلا قلب يحس ولا يشعر » ، الأعمال الكاملة ١/ ١٧٥ - ١٧٩

ووجوده في باريس ، قد جعل حياته هناك معقولة ، وإن ظل تيمور يكثر من البرم والشكوى لثقل هذا التخصص وجهامته .

جسد تيمور مذكراته على نحو قصصي ، فكتب في سنة ١٩١٩ م ، فصولا بعنوان « مذكراتي في باريس » ، محاولا تصوير مشاعر شاب مصري اسمه حسن ، لم يكن في واقع الأمر غيره هو : « أمسك بكتاب قرأ على صفحته الأولى العنوان « مبادىء القانون المدني » . وما لبث أن ألقى به على الخوان وهو يقول ساخرا : مبادىء القانون المدني ! جاء إلى باريس ليدرس الحقوق وما كان بنفسه ميل لعلوم الشرائع ولكن والده لم يسمح له بمغادرة القاهرة إلا ليلقي بنفسه في أحضان تلك العلوم فسافر وفي قلبه غصة ولكنه وطد النفس على الدأب والعمل جامعا بين علوم الحقوق التي كانت تجشم نفسه مالا تستطيع احتماله وبين علوم الآداب التي يرى فيها مسكة الأمل وقرة العين »[٣٦٤] .

لهذا حجب انشغاله بأزمته الذاتية جمال المكان للوهلة الأولى ، فلم يجد تيمور باريس خلابة في اللقاء الأول وهو الذي كان يعتقد أنها « بلدة أديمها من فضة وحجارتها من ذهب »[٣٦٥] . ولكن اكتشاف تيمور لجمال باريس كان موازيا لاكتشافه لذاته الفنية . لهذا يقول وكأنه يعترف :

« ولكني لا أكتم القارىء أني بعد أن وقفت على جمال باريس الحقيقي وعرفت كيف تقضي الحياة فيها ، أحببت تلك البلدة كثيرا ، وعرفت ما بينها وبين بلادنا الشرقية من الفرق الكبير » .[٣٦٦]

والحق أن حركة محمد تيمور في باريس ، تمثل بداية معالم حركة الفنان العربي في البيئة الأوروبية في تلك الفترة . فقد كان انغماسه في الفن والأدب والمسرح وسيلة لغاية . بمعنى أن شغل تيمور الشاغل كان السعي إلى إيجاد معالم أدب مصري وطني يجسد ملامح الشخصية المصرية قصصيا وروائيا ومسرحيا . ولكن هذه الحركة لم تكن حرة تماما ، بل ظلت مقيدة بالتخصص الذي يثقل كاهله ، وبشخصية والده التي بقي تيمور يحسب لها أشد الحساب[٣٦٧] . وهو بذلك يشكل « المسودة » الأولى لتجربة توفيق الحكيم ، فقد ذهب الحكيم هو الآخر من أجل الحصول على شهادة الدكتوراة في الحقوق ، وانصرف أيضا عن موضوع الدراسة وشغف بالفن . وإذا كان توفيق الحكيم قد مزق كتابا في نظرية الفن ، من أجل أن يتفرغ لروايته « عودة الروح » ، لأنه كان يرى استحالة الجمع بين الأمرين ،[٣٦٨] فإن تيمور هو الآخر قد انتصر للمذهب الواقعي الذي سماه « مذهب الحقائق » ، وكانت قصصه إيذانا بنشوء القصة القصيرة الناضجة فنيا ، وبإنشاء « المدرسة الحديثة » التي حاولت إرساء ملامح لقصة مصرية ناضجة .[٣٦٩]

لا تصور مذكرات محمد تيمور كل تجاربه هناك . فقد كتب تيمور هذه المذكرات بعد خمس سنوات من

---

(٣٦٤) محمد تيمور ، مذكراتي عن باريس ، / ٣٨٥١

(٣٦٥) محمد تيمور ، مذكراتي عن باريس ، ١/ ٣٦٦

(٣٦٦) المصدر نفسه ، ١/ ٣٦٦

(٣٦٧) تحدث زكي طليمات عن الصراع بين حب الفن واحترام الأبوة في نفس محمد تيمور حديثا مستفيضا ، وبين كيف اثر هذا الصراع على اتجاهات محمد الفنية فهو يقول : « كان تيمور يعتقد ـ وهو الواقع ـ ان والده قد ضحى بأكبر شطر من سعادته وراحته في سبيل راحته وراحة شقيقه . كان يحس ان إباه انكر على نفسه انانيتها ازاء حريته . ولذلك كان ينمو الى جانب حبه واحترامه له كوالد حب واحترام آخر . « لا اقدر » كان جوابه لكل معجب او صديق يصارحه امنيته بان يراه زعيما لفرقة مسرحية فاذا لج هذا الصديق مثيرا مكامنه بلوم على احجامه لم يكن ليقول اكثر من هذه الجملة . ماذا افعل؟! ان والدي لا يريد ذلك » . الاعمال الكاملة لمحمد تيمور ٢/ ٢٧

(٣٦٨) انظر توفيق الحكيم ، سجن العمر ، ص ١٤٥ ـ ١٤٨

(٣٦٩) انظر ، مقدمة محمود تيمور ١/ ١٩ ، يحيى حقي ، فجر القصة المصرية ص ٧٥ ـ ٩٨

رجوعه إلى مصر ، وهذا جعله يعتمد على الذاكرة من جهة ، وجعل الحزن ، نتيجة إحساس تيمور بعدم القدرة على الرجوع إلى هناك ، يسيطر على روح هذه المذكرات ، ولكنها بأسلوبها القصصي ، تؤكد أثر الفترة الباريسية في نضوجه الفني .[٣٧٠]

تحاول هذه المذكرات أن تتدرج في وصف تحقيق تيمور لذاته على الصعيد الفني ، ولا شك أن تحقيق الذات ونموها عند تيمور قد تم عبر علاقة صراعية بين تيمور والمكان الجديد . ثم بدأت علاقة التضاد هذه تتحول إلى توافق ، ولعل أول ملامح الصراع مع المكان الجديد هو محاولة تجاوز أبعاده الخارجية والهرب عبر أحلام اليقظة إلى المكان الأليف ـ البيت . « تذكرت سريري الذي لا يحلو النوم لعيني في غيره وتذكرت دارنا التي فيها نشأت وشارعنا الذي كنت ألعب فيه مع الأطفال وأنا طفل صغير . . . ثم أطلقت زفرة من بين الجوانح وأرسلت دمعة خطت على الخد ما في القلب من هم وألم » .[٣٧١] ولكن الرجوع إلى لحظة اليقظة يتم عبر معرفة الذات للاجدوى من أحلام اليقظة ، لأن جمالية تلك الأحلام مستمدة من الطبيعة السكونية لتلك الذكريات . ولهذا يرفض تيمور الانغماس في تلك اللحظات دفعة واحدة : « علام هذا الضعف ، لقد جئت إلى باريس لأتعلم ، ففي هذا البلد تثبت أقدامي »[٣٧٢] . بعد هذا ترتبط باريس بأمور ثلاثة شكلت أبعد شخصيته ، وألقت بتداخل أبعاد ظلها على المكان وهذه الأمور هي : الفن والمرأة ودراسة الحقوق .

ومن غير شك فإن تفاعل هذه الأمور قد رسم صورة باريس ، وحدد النهج الذي سيسلكه تيمور في القاهرة . فقد بدا تيمور سعيدا وهو يتعمق في الآداب الأوروبية ، منسجما مع الحياة في فرنسا بأبعادها الاجتماعية المختلفة . ولكن رسوبه مرتين في امتحان السنة الأولى جعله يشعر بالألم ، ويزداد في الوقت نفسه تعمقا في الآداب ، باعتبارها ، « مسكنة الأمل وقرة العين »[٣٧٣] . ولكن حب تيمور للأدب والفن لم يأت تعويضا نتيجة لفشله في دراسة الحقوق ، فالحق أن ذكريات تيمور وما كتبه في مصر إبداعا ونقدا تكشف عن معرفة تيمور العميقة بتيارات الأدب الفرنسي الروائية والمسرحية فلم يتوقف تيمور عند الأسماء الأدبية اللامعة التي لا تحتاج معرفتها إلى تعمق ومتابعة . بل تحدث عن أدباء فرنسيين معاصرين له . ويمكن أن نأخذ خاطرته المسماة « حول المرأة » مثلا على ذلك . فقد هدف تيمور أولا إلى إبراز الجدية والحرية عند الفرنسيين ، ونقيض ذلك عند المصريين . ولكن تفصيلات النقاش تبين مقدار تأثير باريس على تفكير تيمور . ويمكن أن نبدأ أولا بالعنوان ، فهو مقتبس من محاضرة آرثر شوبنهور « Uber die Weiber »[٣٧٤] التي تعني « حول المرأة » وقد ذكر تيمور أن شوبنهور كان موضع إعجاب الرجال وهجوم النساء . ثم إن بقية التفصيلات تؤكد علاقة تيمور الحميمة بالحركة الأدبية الفرنسية المعاصرة . فثمة حوار

---

(٣٧٠) تقع المذكرات في ثمان وثلاثين صفحة كتبت في سنة ١٩١٩م باستثناء الرسالة التي بعث بها محمد الى اخيه محمود من باريس ، فقد كتبت سنة ١٩١٢م .
انظر : ليلة في الأديون ، صورة خطاب ارسلته لأخي الصغير ص ٣٧١ ـ ٣٧٥

(٣٧١) مذكرات باريس ، ٣٦٧ حول البيت وجمالياته انظر : باشلار ، جماليات المكان ، ص ٧٤ ومابعدها .

(٣٧٢) المصدر نفسه ٣٦٧

(٣٧٣) مذكرات باريس ، ١/ ٣٨٥

(٣٧٤) Arthur Schopenhauer, Uber die Weiber. in : Kleine Philosephische Schriften Band V. p 719-739

وانظر مذكرات باريس ، ص ٣٧٠

يدور بين رجل وامرأة حول روايات كل من Pierre Loti (١٨٥٠ - ١٩٢٣ م) و Paul Bourget (١٨٥٢ - ١٩٣٥ م)[٣٧٥] . وإذا كانت المناقشة لا تذكر أعمالا روائية محددة لهما بالاسم ، فإنها تشير إلى خصائص الانتاج الأدبي لكل منهما ، وتتحدث حديث من يمتلك الخلفية الأدبية الواعية إلى حادثة مهمة في رواية لوتي Loti الشهيرة Aziyade التي ظهرت سنة ١٨٧٩ م[٣٧٦] . وتتعرض المناقشة إلى أهم ميزات روايات Bourget وهي تركيزها على التحليل النفسي[٣٧٧] . لهذا أسرف تيمور في التعرف على الأمكنة التي تنمي ذاته ، كالمسارح ، والمتاحف مثل مسرح دار الاديون . التي وصفها بأنها « قرة العين ومسكة النفس »[٣٧٨] ، ومثل معارض الكتب التي كان يرى في زيارتها لذة « لا تعادلها لذة غير لذة اهتمامه بشأن التمثيل في باريس » .[٣٧٩] وابتعد عن الأمكنة التي كان الذهاب إليها مقترنا بالواجب مثل الكلية حيث كان يجلس « فتمر الساعة بعد الساعة والأساتذة في واد وهو في واد آخر ، فلم يسمع شيئا ولم يأسف على ذلك » .[٣٨٠]

وإذا كانت هذه المذكرات تنتهي عند بداية العلاقة بينه وبين مارجريت ، السيدة المثقفة ، المثالية ، الحزينة . فإن توقف تيمور عند هذه اللحظة ذو دلالة مهمة . فإن تميز هذه السيدة ، واختلافها عن النساء العاديات ، الذي يتجسد في تركيزها على « جمال الروح »[٣٨١] وعلى ضرورة الاحتفاظ بمسافة بين المحبين ، لكي يظل الحب مستمرا ، وهو ما سيجسده توفيق الحكيم ، يؤكد إخلاص تيمور لفنه عبر بحثه عن المرأة - الملهمة التي لا تنال :

« فالزهرة الجميلة التي تراها في البستان تظل يانعة تخطف الأبصار إذا لم تمسها يد الانسان بسوء ، أما إذا قطعتها تلك اليد فإنها تذبل وتموت بعد أن يتلاشى جمالها وذلك شأن المرأة فإنها تعيش جميلة لعفتها وطهارتها فإذا دنس الرجل طهارتها مات جمالها » .[٣٨٢]

ولعل ختام هذه الذكريات ، بشراء كتاب مترجم للمعري ليهديه لمارجريت وذهابه معها بعد نقاش طويل إلى دار التمثيل ، يؤكد تعامله مع المرأة باعتبارها ملهما فنيا . فإن المعري المعروف بزهده وآرائه المتشككة في النساء لا يصلح هدية تمهد لقيام علاقة حب ، كما أن الذهاب لدار التمثيل يجسد رؤية تيمور للحب ، باعتباره وسيلة من وسائل الالهام الفني .

لهذا كله كانت السنوات التسع التي عاشها تيمور في القاهرة ، بعد الرجوع ، عملا إبداعيا متواصلا في القصة والشعر والمسرح والنقد الأدبي ، بغية التجديد ، وتحديد ملامح الشخصية القومية .

---

(٣٧٥) Germaine Mason, Aconcise Survy of French Literature, pp. 235-232.

(٣٧٦) تتحدث الرواية عن قصة حب تنتهي نهاية مأساوية بين ضابط بحرية انجليزي وسيدة تركية . وقد كتبت الرواية تحت وطأة اليأس العميق والشك في المعتقدات الدينية ، ولذا تتضمن الرواية انتقادا للدين ، وترى ان السعادة مستحيلة التحقق وان البديل الممكن يقع في اللذات المحسة .

(٣٧٧) تشير المناقشة اشارة عامة الى روايات Bourget. ويمكن الوقوف هنا عند اشهر رواياته Le Disciple التلميذ . التي ظهرت سنة ١٨٨٩م التي اعتبرت آنذاك ممثلة للواقعية النفسية وفي الوقت نفسه احتجاجا علميا على الوضعية ، التي تخلى عنها المؤلف ، ليصبح متدينا .. انظر :
Kindler Literatur Lexikon, 2, pp. 1311-1312, pp. 1027-1028, 4, pp. 2701-2702

(٣٧٨) مذكرات باريس ، ص ٣٧٣

(٣٧٩) المصدر نفسه ، ٣٩٤

(٣٨٠) المصدر نفسه ، ٣٩٣

(٣٨١) مذكرات باريس ، ص ٣٩٨

(٣٨٢) المصدر نفسه ، ٣٩٩ .

المراجـــع العربيـــة والمترجمـــة

ـ أدونيس ـ (علي احمد سعيد) شوقي شاعر البيان الأول . فصول ٣ (١٩٨٢م) ، ص ص ١٨ ـ ٢١
ـ أمين ، احمد : زعماء الاصلاح في العصر الحديث ، بيروت ، دار الكتاب العربي . بلا . ت
ـ باشلار ، غاستون : جماليات المكان . ترجمة غالب هلسا ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع . ط٢ بيروت . ١٩٨٤م .
ـ بدر ، عبدالمحسن طه : تطور الرواية العربية في مصر (١٨٧٠ ـ ١٩٣٨م) ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٨م .
ـ البكري ، محمد توفيق : صهاريج اللؤلؤ ، مطبعة الهلال . القاهرة ، ١٩٠٦م
ـ تيمور ، محمد : مؤلفات محمد تيمور ٣ . ح الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، ١٩٧٣م .
ـ الجبرتي ، عبدالرحمن : عجائب الآثار في التراجم والأخبار ٣ . ح . دار الفارس ، بيروت . بلا . ت .
ـ جدعان ، فهمي : اسس التقدم عند مفكري الاسلام في العالم العربي الحديث المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط٢ . بيروت ١٩٨١م .
ـ الجندي أنور : احمد زكي باشا . الملقب بشيخ العروبة ، حياته ، آراؤه ، آثاره . سلسلة اعلام العرب . رقم ٢٩ . القاهرة . بلا . ت .
ـ حسن ، محمد عبدالغني : احمد فارس الشدياق . سلسلة اعلام العرب (٥٠) القاهرة . بلا . ت
ـ حسين ، محمد محمد : الاتجاهات الوطنية في الأدب العربي المعاصر . ٢ . ح مؤسسة الرسالة ط ٤ . بيروت . ١٩٨٤م
ـ حقي ، يحيى : فجر القصة المصرية مع ست دراسات اخرى عن نفس المرحلة . الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة . ١٩٧٥م
ـ الحكيم ، توفيق : سجن العمر ، المطلعة النموذجية ، القاهرة بلا . ت
ـ حمادة ، ابراهيم : مسرح شوقي والكلاسيكية الفرنسية ، فصول ١ (١٩٨٢م) ص ص ١٦٧ ـ ١٧٦
ـ حوراني ، البرت : الفكر العربي في عصر النهضة . ترجمة كريم عزقول . دار النهار ، بيروت . ١٩٦١م .
ـ خضر ، عباس : محمد تيمور حياته وأدبه ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة . بلا . ت
ـ الخطيب ، حسام : روحي الخالدي رائد الأدب العربي المقارن . دار الكرمل ، عمان . ١٩٨٥م .
ـ خلف الله ، محمد أحمد : احمد فارس الشدياق . معهد الدراسات العربية العالية . القاهرة . ١٩٥٥م .
ـ داغر ، يوسف : مصادر الدراسة الأدبية . ٣ . ج . الجامعة اللبنانية بيروت ، ١٩٧٢م .
ـ الدباغ ، عائشة : الحركة الأدبية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ، بيروت . دار الفكر ، ١٩٧٢م .
ـ الدسوقي ، عمر : في الأدب الحديث ٢٠ . ح . دار الفكر ط٨ بيروت ١٩٧٣م .
ـ الدسوقي ، عمر : نشأة النثر الحديث وتطوره ، دار الفكر العربي القاهرة ١٩٧٦م .
ـ الدوري ، عبدالعزيز : التكوين التاريخي للأمة العربية . دراسة في الهوية والوعي ، مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت . ١٩٨٤م .
ـ الراعي ، علي : دراسات في الرواية المصرية . المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر . القاهرة . ١٩٦٤م .
ـ راميتش ، يوسف : أسرة المويلحي وأثرها في الأدب العربي الحديث القاهرة ، ١٩٨٠م .
ـ رضوان ، فتحي : مصطفى كامل ، سلسلة اقرأ رقم ٣٩ القاهرة ١٩٧٤م .
ـ رمضان ، مصطفى محمد : تاريخ الاصلاح في الأزهر في العصر الحديث ١٨٧٢ ـ ١٩٦١ القاهرة . ١٩٨٤م .
ـ زكي باشا ، أحمد : الدنيا في باريس او ايامي الثالثة في اوروبا ١٩٠٠م .
ـ زكي باشا ، أحمد : السفر الى المؤتمر . وهي الرسالة التي كتبها احمد زكي مترجم مجلس النظار اثناء سياحته حينما توجه الى لوندرة للنيابة عن الحكومة المصرية في مؤتمر المستشرقين الدولي التاسع .
المطبعة الأميرية . ط ١ . بولاق ١٣١١هـ/ ١٨٩٩م .
ـ زيدان ، جرجي : تاريخ آداب اللغة العربية . مراجعة وتعليق شوقي ضيف ، ٤ . ج . دار الهلال . القاهرة . بلا . ت .
ـ الشدياق ، احمد فارس : الساق على الساق فيما هو الفارياق . مكتبة دار الحياة ـ بيروت . ١٩٦٦م .
ـ الشدياق احمد فارس : كشف المخبأ عن فنون اوروبا . مطبعة الجوانب الأستانة . ١٢٩٩هـ/ ١٨٨١م .
ـ شرابي ، هشام : المثقفون العرب والغرب . عصر النهضة ١٨٧٥ ـ ١٩١٤م . دار النهار ، بيروت . ١٩٧٨م .
ـ الشرع ، علي احمد : فرانسيس فتح الله مراش . دوره في النهضة العربية الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ١٩٧٦م .
ـ شكري ، محمد فؤاد : الحملة الفرنسية وخروج الفرنسيين من مصر . دار الفكر العربي ، القاهرة . بلا . ت .
ـ شهيد ، عرفان : العودة الى شوقي او بعد خمسين عاما ، الأهلية للنشر والتوزيع . بيروت ، ١٩٨٦م .
ـ شوقي ، احمد : الشوقيات ، الجزء الأول في السياسة والتاريخ والاجتماع المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة . بلا . ت .
ـ الشيال ، جمال الدين : تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي . دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٥١م .
ـ الصلح ، عماد الدين : احمد فارس الشدياق آثاره وعصره ، دار النهار ، بيروت . ١٩٨١م .

ـ الطهطاوي ، رفاعة رافع : الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوي ج٢ كتاب تخليص الابريز في تلخيص باريز او الديوان النفيس بايوان باريس . دراسة وتحقيق محمد عمارة . المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٣م .

ـ العازوري ، نجيب : يقظة الأمة العربية . تعريب احمد ابو ملحم ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر . بيروت . بلا . ت .

ـ عبد الرازق ، علي : من آثار مصطفى عبدالرازق ، صفحات من سفر الحياة ، مذكرات مسافر ، مذكرات مقيم وآثار اخرى في الأدب والاصلاح . دار المعارف القاهرة ، ١٩٥٧م .

ـ عبدالرحمن ، عائشة (بنت الشاطيء) : الاعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق ، دار المعارف . القاهرة ، ١٩٧١م .

ـ عبود ، مارون : صقر لبنان ، بحث في النهضة الأدبية ورجلها احمد فارس الشدياق ، دار المكشوف ، بيروت ، ١٩٥١م .

ـ العقاد ، عباس محمود : شعراء مصر وبيئاتهم في الجيل الماضي . كتاب الهلال ، العدد ٢٥٢ ، القاهرة ، ١٩٧٢م .

ـ علي ، محمد كرد : غرائب الغرب ج١ مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١١م .

ـ علي ، محمد كرد : الاسلام والحضارة العربية ، لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ١٩٦٨م .

ـ عوض ، لويس : تاريخ الفكر المصري الحديث . الفكر السياسي والاجتماعي ٢ . ج . كتاب الهلال العددان ٢١٥ ، ٢١٧ القاهرة ١٩٦٩م .

ـ عياد ، شكري : القصة القصيرة في مصر ، دراسة في تأصيل فن أدبي . معهد البحوث والدراسات العربية . القاهرة ١٩٦٨م .

ـ غايبد ، ادوارد : المدينة في شعر زماننا في : الانسان والمدينة في العالم المعاصر ١٣٠ مقالة في هذه المواضيع لمحاضرين ومفكرين فرنسيين . تعريب كمال خوري . دمشق ١٩٧٤م .

ـ فهمي ، ماهر حسن : محمد توفيق البكري . سلسلة اعلام العرب . العدد ٦٤ القاهرة ١٩٦٧م .

ـ كريم ، سامح : معارك طه حسين الأدبية والفكرية . . دار القلم بيروت ١٩٧٢م .

ـ مبارك ، علي : الأعمال الكاملة لعلي مبارك . ٢ . ح . المؤسسة العربية للدراسات والنشر . بيروت ، ١٩٧٩م .

ـ المتنبي ، ديوان ابي الطيب المتنبي ٤ . ج . وضعه عبدالرحمن البرقوقي دار الكتاب العربي ، بيروت . بلا . ت .

ـ المراش ، فرانسيس : رحلة باريس ، المطبعة الشرقية عند حنا النجار بيروت . ١٨٦٧م .

ـ المراش ، فرانسيس : مشهد الأحوال . المطبعة الكلية بنفقة الخواجات ابراهيم صادر وايليا سل . بيروت ١٨٨٣م .

ـ منصور ، مناف : مدخل الى الأدب المقارن . سعيد عقل وبول فاليري . مركز التوثيق والبحوث . بيروت . ١٩٨٠م .

ـ المويلحي ، محمد : حديث عيسى بن هشام او فترة من الزمن . الدار القومية للطباعة والنشر . القاهرة ١٩٦٤م .

ـ النجار ، فوزي : علي مبارك ابو التعليم . اعلام العرب العدد ٢٧٦ . القاهرة . بلا . ت .

ـ نجم ، محمد يوسف : المسرحية في الأدب العربي الحديث . ١٨٤٧ ـ ١٩١٤ دار الثقافة . بيروت ، ١٩٦٧م .

ـ نجم ، محمد يوسف : النقد والفنون والمذاهب الأدبية في الأدب العربي الحديث مقدمة ودليل . دار صادر . بيروت ١٩٨٥م .

ـ هيكل ، محمد حسين : زينب ، مناظر واخلاق ريفية . مكتبة النهضة المصرية القاهرة ١٩٦٧م .

ـ هيكل ، محمد حسين : مذكرات في السياسة المصرية ، الجزء الأول من ١٩١٢ ـ ١٩٣٧م . القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية . ١٩٥١م .

ـ وادي ، طه : احمد شوقي والأدب العربي الحديث ، كتاب روز اليوسف ، القاهرة ١٩٧٣م .

ـ يارد ، نازك سابا : الرحالون العرب وحضارة الغرب في النهضة العربية الحديثة . الصراع الفكري والحضاري .

ـ ياغي ، هاشم : حركة النقد الأدبي في فلسطين . معهد البحوث والدراسات العربية . القاهرة ١٩٧٣م .

المراجـــع الأجنبيـــة

— Cham, Eric: Revolt, Conservatism and Reaction in Paris, 1905-1925 in: Modernism, 1890-1930. Ed. Malcolm Bradburg and James McFarlane. Penguine Books 1978.

— Engelstein Rolf: Die Literaische Cesellschaft. in: Erforschung der Deutschen Aufklaurg. Ed. Peter Putz. Regensburg 1980.

— Escovitz, Joseph H: Orientalist and Orientalism in the writings of Muhammad Kurd 'ali. International Journal of Middle East Studies 15 (1983) pp. 95-106.

— Frenzel, Elisabeth: Vom Inhalt der Literatur. Stoff - Motive - Thema, Herder — Freiburg. 1980.

— Friedrich Hugo: Die Struktur der Modernen Lyrik Von der Mitte des Neunzehnten bis Zur Mitte des zwenwigsten Jahrhunderts. Rowohlt. Hamburg. 1965.

— Galser, Hamann: Wege der Deutschen Literatur. Eine Geschichtliche Darstellung. Ullstein Buch. 1975.

— Juttner Siegfried: Paris-Bilder des 18. Jahrhunderts. Eine Skiwwe in: Deutsche Vierteljahrsschrift fur Literatur Wisenschaft und Geistesgeschichte. Ed. E. Brinkmaun and W. Haug. Stuttogart. 1981.

— Lewis, Bernard: Die Welt der Unglaubigen. Wie der Islam Europa Entdeskte. Transkte. Transl. Bernd. Rullhoter, Frankfurt - Berlin. 1983.

— Mason German: A Concise Survey of French Literature, Patson — Newjersy. 1964.
— Moreh S.: Modern Arabic Poetry. The Development of Its Forms and Themes under the Influence of Western Literature. Leiden. 1976.
— Moreh S.: Town and Country in Modern Arabic Poetry from Shawqi to Al-Sayyab. Asian and African Studies 8 (1984) pp. 161-185
— Samra, Mahmud: Christian Missions and Western Idees in Syrian Muslim Writers (1869-1918) London Ph.D. 1958.
— Spagnolo, John: France and ottoman Lebvanon 1861-1914. S. Antony's College Oxford. 1977.
— Versluys, Kristiaan: Three City Poets: Rilke Baudelaire and Verhaeren in: Revue de Litterature Comparee. 3 (1980, pp. 283-307.
— Wielandt, Rotraud: Das Bild der Europaer in der Modernen arabischen Erzhal — under Theterliteraur, Beirut 1980.
— Wielandt Rotraud: Das Erzahlerische Fruhwerk Mahmud Taymurs, Beitrag zu Einem Archiv der Modernen Arabischen Literatur. Beirut. 1983.

※ ※ ※

دائـرة الحوار
اللغـة العـربيـة والحـاسوب*

كتب السيد الدكتور قاسم السارة تعليقا مطولا أشار فيه إلى الرأي الذي عرضه د . نبيل علي بشكل قاطع حول التشكيل النحوي « حركات المباني والمعـاني » في اللغة العربية . إذ يقول : « لقد نشأت الكتابة العربية أصلا دون تشكيل » . . . « أصبح عدم التشكيل أحد الخصـائص المتأصلة في كيـان اللغـة العـربيـة » . . . وأعتقد أن رأيا كهذا تكوّن لدى الباحث تحت تأثيرات الصعوبات التي واجهها الباحثون في علوم الحاسـوب عند تعاملهم مع اللغة العربية ولا سيما الأجيال الأولى والبدائية من الحواسيب .

* نُشر هذا المقال في العدد الثالث من المجلد الثامن عشر (أكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر ١٩٨٧)

أهمية التشكيل :

من المقبول أن اللغة نظام من العلامات الصوتية ، وأن الكتابة هي محاولة لنقل تلك العلامات الصوتية إلى رموز مرئية تتيح للقارىء أو المشاهد إمكانية إعادة تذكر العلامات الصوتية الأساسية . . . فالكتابة ما هي إلا وسيلة لنقل اللغة من الصفة الصوتية المسموعة ذات البعد الزماني والفراغي إلى صورة مرئية ذات بعد مكاني مسطح فحسب . . . وفي معظم اللغات العالمية نجد أن النص المكتوب لا يستطيع أن يرقى إلى مستوى مقبول في نقل النص المسموع ويبقى البون شاسعاً بين لغة من يتعلم اللغة سماعا وبين من يتعلمها قراءة . . .

ولعل من أهم ما تنفرد به اللغة العربية عن غيرها ، هو ما يؤمِّنه التشكيل « حركات المباني وحركات الإعراب » من تقاربٍ في الشقة بين النص المنطوق المسموع وبين النص المكتوب المقروء . . . فالتشكيل هو الذي يجعل البصر « يسمع » الكلام على هيئة أقرب ما تكون لما يريده الكاتب ، أو لما ينطقه في الواقع ... وفي غياب التشكيل ، يضطر القارىء إلى استعمال طاقاته الذهنية كاملة ، ولفترة أطول في محاولة للوصول إلى المعنى المناسب للسياق . . . . فالتشكيل يلعب في اللغة العربية دور القرينة اللفظية التي تسهل على القارىء تفهُّم الكلام ودون الاستعانة بالقرائن الأخرى (اللفظية أو المعنوية) وبحد أدنى من العلاقات السياقية الأخرى . . . وفي كثير من الأحيان يستحيل على القارىء العثور على المعنى المطلوب من الكلمة دون تشكيل . . . وضمن الجدول الصرفي للمادة الواحدة ، يلعب التشكيل دورا هاما في تحديد الصيغة الصرفية المطلوبة في النص .

أما عن جذور المشكلة ، فالحديث يطول وسنحاول اختصاره ما أمكن .

في البدء كان السماع :

لم تكن الكتابة في عصور الجاهلية الأولى مهنة أو مهارة يدوية ، أو وسيلة لتسجيل المعارف ، ولعل ذلك ناتج عن خضوع الذوق العربي لأسر الإيقاع السماعي للغة المنطوقة واعتمادهم على تذوق الإنشاد ، وتصوير الواقع الذي يعيشونه صوتيا ، فنمت لديهم الذاكرة اللغوية المنشدة ، وقوي سلطانها حتى أصبحت السلطان الوحيد والمسيطر على ساحة الأدب والفن ، ثم اتسعت رقعة الدولة العربية الإسلامية ، وانضوى تحت ولائها الكثير من الأعاجم وبدأ اللحن . يقلق العلماء وأولي الأمر ، وكان لا بد من ترك الولاء لسلطان الذاكرة والبحث عن سبيل يكفل حفظ كل ما هو جدير بالحفظ . . . وبطريقة تكفل إعادته إلى ذهن القارىء كأنه يسمع النص . . . فظهر « الاعجام » و « التشكيل » .

ومجمل القول : إن الحركات في اللغة العربية سواء في بنية الكلمة (حركات المباني) أم في نهايتها (حركات الإعراب) هو نظام عرف في اللغة العربية منذ أقدم عصورها ، فقد ظهر في الشعر الجاهلي ، وفي الألوان النثرية والأدبية الأخرى من أمثال وأقوال مأثورة . أما عن وسيلة نقل الحركات من الصفة الصوتية إلى الرموز الكتابية فلا شك أنه حدث في وقت متأخر قليلا ، في نهاية النصف الأول من القرن الأول الهجري ، وتأخر ظهور رسم الهمزة بشكلها الحالي قليلا عن ذلك الوقت إلى بداية القرن الثاني للهجرة .

الحركات بين القدماء والمعاصرين :

ويكاد يتفق المتقدمون من النحاة على أن الحركة بعض الحرف ، فالفتحة بعض الألف والكسرة بعض الياء ، والضمة بعض الواو . وأطلق ابن جني على الفتحة لقب الألف الصغيرة ، وعلى الكسرة لقب الياء الصغيرة ، وعلى الضمة الواو الصغيرة وأشار إلى أنه إذا مطلت الحركات تنشأ حرفا من جنسها ، وذهب بعضهم إلى أن الحروف (الألف والواو والياء) توابع للحركة ومنتشئة عنها . . . . وأنها (الحروف) تتبع الحركات التي قبلها ، فقد نرى الفتحة تَقْلِبُ الواوَ أو الياء المتحركتين بعدها ألفاً كما نرى الكسرة تقلب الواو أو الألف بعدها ياءً ، والضمة تقلب الألف بعدها واوا وفي كلام العرب شواهد كثيرة على جريان الحركة مجرى الحرف ، وجريان الحرف مجرى الحركة . فقد ينوب الحرف عن الحركة وقد تنوب الحركة عن الحرف .

ويتوج ذلك كله ما يراه الإمام السيوطي ومعاصروه من أن الحركات وأحرف العلة شيء واحد ، وفي ذلك اقتراب لعلم الصوتيات الحديث . . . إذن فهناك إجماع على أهمية الحركات في اللغة العربية . . أما في الكتابة ، فهناك بعض الالتباس في إبراز هذه الحركات بصورة تتناسب مع أهميتها . . . وهنا جوهر المشكلة .

إذ تقرر الدراسات الصوتية الحديثة استقلال كل من الحرف « الصامت » وحركته ، بحيث يمكن أداء أحدهما مستقلا عن الآخر على نحو من التجريد الكامل وعلى ذلك فلا بد من احترام وجود الحركة في أي نظام للكتابة يراد به تصوير الحقيقة العلمية كما هي ، وهكذا رأى كثير من الباحثين المعاصرين أن من أهم وأبرز عيوب الكتابة العربية بوضعها الراهن أن الحركات تعتبر فيها « رموزا إضافية » لا تتناسب مع قيمة الدلالة الصوتية التي تحملها . . . ويحمّل بعضهم القدماء وزر إهمالهم تخصيص الحركات برموز مستقلة كالحروف ويرى أنه كان عليهم أن يجعلوها مساوية في الكتابة للحروف الأخرى بحيث يصبح عدد الحروف اثنين وثلاثين (بعد إضافة الهمزة والحركات الثلاث) ، إذ أن لكل منها قيمة صوتية حقيقية تشغل حيزا من الزمان الذي يلي الحرف الذي « تزينه » الحركة ويسبق ذلك الحيز ما يشغله الحرف التالي . . . واستنادا على هذه الملاحظة البسيطة سنقدم ما نراه جديرا بالبحث في مشكلة تعامل اللغة العربية بتشكيلها الكامل مع الحاسوب .

أين تكمن المشكلة :

بشيء من التبسيط يمكن أن نزعم أن الصعوبات التي يواجهها الباحثون في حقل تطويع الحاسوب للغة العربية تشبه تلك التي واجهها أسلافهم في بداية عصر الطباعة . . . ومن المفيد هنا أن نتذكر أن تلك الصعوبات قد أثرت على بعض المجمعيين ، فضلا عن غيرهم تأثيرا كبيرا أفقدهم اتزانهم ، فتخلوا عن شعورهم بالانتماء القومي ونادوا باستعمال الحروف اللاتينية ، ونادى آخرون بالاستغناء عن حركات الإعراب والوقوف على آخر الكلمات بالسكون ، بل إن ما يؤسف له حقا أن الجدل حول مثل هذه المسلمات شغل رجال مجمع القاهرة عن أعمالهم ثلاث سنين كوامل لينتهوا برفض الدعوة وليعودوا إلى ممارسة أعمالهم النافعة ، بينما قدم الكثير من الغيورين على اللغة العربية الشريفة حلولا ناجعة للتغلب على هذه الصعوبات . . . ومن أبرز تلك الحلول ما سنذكره الآن ، وما نعتقد أن في تطويره حلا لمشكلة العربية والحاسوب ، وهو ما نشره الأستاذ البشير بن سلامة عام ١٩٧١ في كتابه « اللغة

العربية ومشاكل الكتابة » وأطلق عليه اصطلاح « الكتابة النموذجية » تمييزا له عن « الكتابة الناقصة » التي تهمل إظهار الحركات ، ويعتمد أسلوب الطباعة « بالكتابة النموذجية » على إظهار الحركة محمولة على « رابط » يُرْسَم على السطر الذي يصل بين الحروف ، ويعمل الرابط في الوقت نفسه ، على وصل كل حرف بالذي يسبقه وبالذي يليه وهكذا تظهر الحركة غير محمولة على الحرف بل مستقلة عنه ، وفي ذلك محاكاة لمعطيات الدراسات الحديثة في علم الأصوات من جهة ، ويتوافق مع ما ذهب إليه سيبويه من أن الحركة تحدث بعد الحرف . وهكذا يأخذ الحرف المتحرك مساحتين متجاورتين . الأولى له بالخاصة والثانية للحركة التي تزينه . . . وإذا تذكرنا أن الوقت ليس بذي أهمية في الحاسوب (إذ أن بمقدور أى حاسوب إجراء عمليات على غاية من التعقيد في أجزاء قليلة من مليون الثانية) ، وإذا تذكرنا أن المساحات التي يمكن خزنها في ذاكرة أي حاسوب من الضخامة والاتساع بحيث لن يؤدي تخصيص الحركات برموز مستقلة ، وشغلها لمساحات إضافية . أي إعاقة أو تأخير في عمل الحواسب . . .

خاتمـة :

نعيش اليوم في عصر تتجه فيه المسائل الشائكة تقنيا نحو الحل . فكما أننا لا نجد اليوم في حياتنا صعوبة طباعية تذكر ، فإنني على يقين أننا لن نجد في المستقبل القريب صعوبة في تعامل اللغة العربية من الحواسيب . وكل ما نحتاجه هو الجهود الصادقة التي تهدف للإصلاح والتنسيق والتيسير والتسهيل ، والطريق إلى ذلك واضح ، فعلى كل من يريد أن يساهم فيه أن يتعرف على النحو العربي في مظانه القديمة ، وأن يلم بمناهج النحاة المتقدمين والمتأخرين ، ثم أن يتعرف على النحو الجديد والذي يتفق على المعطيات العلمية الجديدة .

(وقد أورد المعلق في ختام ملاحظاته ثبتا بالعديد من المراجع في علوم اللغة) .

❊ ❊ ❊

وجاء في رد الدكتور نبيل علي على هذا التعليق ما يلي :

(أ) الحركات هي أصوات لغوية ، أما عناصر التشكيل فهي رموز كتابية تدل عليها ، والعلاقة بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة ليست علاقة « واحد إلى واحد » ، فيمكن أن يتضمن المكتوب ما لا ينطق (في مثل كلمة « Knight » الإنجليزية ، وعدم نطق حرف المد الزائد في « قاموا » مثلا) ، وتترخص نظم الكتابة أحيانا فيما يمكن الاستدلال عليه من سياق الحروف والكلمات .

(ب) أتفق مع صاحب الرسالة تماما في رأيه في عدم أصالة الاقتراحات السابقة لكتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية ، أو إسقاط علامات الإعراب ، وقد أكدت في مقالي ضرورة إخضاع الحاسوب لمطالب اللغة وليس العكس ، خاصة وأن الحاسوب ونظم المعلوماتية حاليا توفر كثيرا من الوسائل لتحقيق ذلك .

(ج) لا يمكن لأحد أن يتجاهل حقيقة إن معظم النصوص العربية الحديثة تكتب غير مشكولة ، وما قصدته في مقالي هو ضرورة أن يتعايش الحاسوب مع هذا الواقع ، وذلك تمشيا مع مبدأ هام نادت به جميع النظريات اللغوية الحديثة فيما يخص ضرورة التعامل مع اللغة كما تستخدمها الجماعة اللغوية ، أي اللغة الواقعية ، لا المفترضة .

(د) لم يعد تعامل الحاسوب في عناصر التشكيل إدخالا وطباعة وإظهارا مشكلة على الاطلاق ، والحاسوب حاليا قادر على تلبية جميع مطالب الكتابة العربية ، بل والخطوط الجمالية أيضا ، وأدعو صاحب الرسالة إلى مشاهدة برنامج القرآن الكريم (الذي طورته شركة « العالمية للبرامج » والذي ارتكز على بحوث الكاتب) ليرى بنفسه كيف أصبح الحاسوب قادرا على إظهار جميع علامات التشكيل ، ورموز ضبط القراءة التي وردت في النص الشريف ، وهي تفوق في تعقدها ، وبكثير ، تلك المستخدمة في النصوص العادية .

(هـ) لا شك أن إدخال علامات التشكيل يمثل عبئا ثقيلا على المستخدم العربي ، وإعفاء الحاسوب له من هذه المهمة ، ولو جزئيا ، يعد حركة في الاتجاه السليم ، تماما كما أعفيناه في الماضي من إدخال أشكال الحروف النهائية (ع ، عـ ، ـــع ، سعـ) والاكتفاء بإدخال الحرف الأصلي ليقوم النظام الآلي باختيار شكل الحرف المناسب وفقا للسياق الوارد به داخل الكلمة .

(و) أما بالنسبة لأسلوب « الكتابة النموذجية » الذي أشار إليه صاحب الرسالة في تعليقه ، فقد تم تنفيذه بحذافيره في كثير من نظم تعريب الحاسوب ، وهو ما يعرف بأسلوب التشكيل الخطي حيث يقوم الحاسوب بإظهار علامات التشكيل كحروف تالية للحروف التابعة لها .

(ز) وعلى المستوى الفني واللغوي ، لا يعد التعامل مع اللغة العربية غير المشكولة « هروبا » بل على العكس تماما ، فهو تحديا ضخما يواجه نظم معالجة اللغة آليا ، حيث عليها أن تتعامل مع حالات من اللبس غاية في التعقيد والتداخل ، واللبس اللغوي كما هو معروف من أعقد الظواهر التي تواجه النظم اللغوية الآلية .

(ح) أثبتت دراسات لغوية وإحصائية ، قام بها الكاتب حديثا ، وسيقوم بنشرها قريبا ، أن الجزء الأكبر

من علامات التشكيل يعد من قبيل الفائض أو « الحشو » الكتابي الذي يمكن استنتاجه آليا .

(ي) أتفق تماما مع صاحب الرسالة فيما يخص ضرورة أن يتعرف اللغويون الحاسوبيون ـ وأعد نفسي واحدا منهم ـ على النحو العربي في مراجعه القديمة ، وأن يلم بمناهج النحاة المتقدمين والمتأخرين ، ثم أن يتعرف على النحو الجديد . وأضيف هنا على ذلك ضرورة أن يتزود اللغويون الحاسوبيون بعدة معرفية وتطبيقية في مجال الرياضيات ، والاحصاء ، ونظرية المعلومات ، ونظرية الأوتوماتيات ، ونظرية المعرفة ، والمنطق ، وهندسة النظم ، وهندسة الاشارات .

※ ※ ※

السِّيَر الشعبية العربية

فاروق خورشيد

- ١ -

يطلق الباحثون في الأدب الشعبي العربي مصطلح (السير الشعبية العربية) على مجموعة من الأعمال الروائية الطويلة ، ذات سمات فنية متشابهة ، وذات أهداف ورؤى فنية متماثلة ، بحيث تكون في مجموعها صنفا أدبيا متميزا ، لا يخضع لقوانين العمل الروائي المعروفة خضوعا كليا بحيث يمكن لنا أن نسميه رواية ، ولا يخضع في نفس الوقت لقوانين الملاحم الشعرية المعروفة خضوعا كليا بحيث يمكن لنا أن نسميه ملحمة . ومن هنا خرج هذا المصطلح ليفي بالحاجة إلى تعريف خاص ينطبق على هذه الأعمال الأدبية المتميزة ، فيحددها ، ويتحدد في نفس الوقت بها . .

ولفظ السيرة في الأصل يطلق على ما نسميه اليوم بالتراجم . فالسيرة هي قصة حياة ، ومعنى الكلمة متسلسل من الطريق أو المسلك وأصلها جميعا (سير) أي سلك . وصيغة الجمع لسيرة هي سير . وقد أولع العرب بالأنساب ومن هنا كان اهتمامهم في تآليفهم الأولى منصبا على السير والمغازي ، أما السير فهي تراجم حياة أبطال العرب وملوكهم وشعرائهم ، أما المغازي فهي رصد لأيامهم ومعاركهم التي شغلت حياتهم قبل الإسلام .(١) ولا نستطيع أن نسمي هذه السير والمغازي تاريخا بالمعنى المعروف ، فقط اختلط فيها الشعر بالنثر ، واختلط فيها موقف الراوي أو الحافظ أو الجامع أو المؤلف - في كل مرحلة من مراحل تداول الخبر - بصلب الخبر نفسه . بحيث غدا الخبر موجها لصالح القبيلة

(١) أن يذهب الدكتور حسين نصار في كتابه نشأة التدوين التاريخي عند العرب ، إلى أن اهتمام العرب بالأيام قديم ، وأن هذه الأيام كانت نوعا من الرواية لأحداث تاريخية تتصل بالحروب والانتصارات لتفخر كل قبيلة بها على غيرها ، وإن هذه الايام ارتبط فيها الشعر بالنثر . وعاش الخبر النثرى في إطار الاهتمام بالشعر وتناقله . . ويقول إن العرب احتفظت عندهم كل قبيلة بنسبها متداولة وتحفظه لأبنائها . فكان لكل قبيلة من هذه الأنساب ما يمكن أن تعتبره تاريخا لها . ويقول إن أول كتاب عرفناه في الأنساب بعد مثالب زياد بن أبيه المسمى (مثالب العرب) . . هو كتاب دغفل النسابة . . ويقول : « أما كتاب دغفل النسابة بجالس وأسمار ، في بلاط الخليفة معاوية بن أبي سفيان الذى كان محبا للمسامرة وأحاديث من مضى ، ويسمى هذا الكتاب (التظافر والتناصر) » . . ويخصص ابن النديم في الفهرست « الفن الأول من المقالة الثالثة من كتابه لذكر (أخبار الإخباريين والنسابيين وأصحاب السير والأحداث وأسماء كتبهم .) . .

وفخرها ، لا محققا من الناحية التاريخية ، أو محايدا حيادا علميا . وعندما جاءت مرحلة التأليف التاريخي ارتبطت مؤلفات السير والأيام بمجالس السمر ، فحفلت بما حفلت به كتب السمر من شعر وحكايات وأخبار وقصص ، وخاصة أن الكثير منها ذكر أنه كتب في مجالس سمر معاوية(٢) ويلتفت الدكتور عبدالحميد يونس إلى هذا فيقول عن السير : (هي أوسع مجالا من مصطلح ترجمة حياة ، لأن هذا المعنى الأخير يقتصر على تتبع مراحل حياة المترجم له وأعماله وآثاره وكتبه ، ولأن السيرة تستوعب الحكمة والنهج ، وتحقق النموذج والمثال(٣) وبهذا فهي تقترب من مصطلح السيرة المتداول ، بقدر ما ترتبط بحياة إنسان ما ، ثم تبتعد عن المصطلح قدر بعدها عن الالتزام بالحيادية ، وحقائق التاريخ الثابتة والمعروفة فهي أقرب من هذه الناحية إلى الإبداع الفني منها إلى التدوين التاريخي الصارم .

إلا أن الدكتور يونس يرى أن الأصل في مصطلح (سيرة) هو السيرة النبوية ، ويقول في تعريف المصطلح (هي الترجمة المأثورة للنبي صلى الله عليه وسلم ، ثم أصبحت تدل على ترجمة الحياة بصفة عامة) . وهو افتراض قد يكون صحيحا في الضمير الشعبي الذي اعتبر النبي صلى الله عليه وسلم بطله الأوحد . وأفرده بصفات تضعه في منزلة مميزة وخاصة بين أبطاله الشعبيين ، إلا أنه من الناحية التاريخية لابد أن نقف عند استعمال المؤرخين المسبق لمصطلح (سيرة) في تأليفهم عن أخبار العرب فيما عرف بالسير والمغازي . . ويقول الدكتور يونس :(كان من الطبيعي أن يحتفل الإبداع الشعبي بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وهي محفوظة ومرددة في البيئات وفي العواصم وبخاصة في الاحتفال بالمولد النبوي أو الهجرة أو الإسراء والمعراج) . . فهو هنا يصف واقعا شعبيا موجودا ، ويحاول أن يجعله أصلا تاريخيا ، ونحن وإن اختلفنا معه في هذا الاتجاه ، إلا أننا نسلم معه بما ولّده منه من رؤية لنشأة السير الشعبية الأخرى ، إذ يقول : (واجتذب الوجدان الشعبي بعض الشخصيات التي عدها مثلا يعمل على تحقيق القيم الدينية والقومية والاجتماعية .

ومن هنا انتشرت طائفة من السير الشعبية يقوم محورها على بطل أو مجموعة من الأبطال . . وهذه السير الشعبية دوِّن بعضها وطبع ونسب تأليفها إلى مبدع واحد أو أكثر ، ومع ذلك ظلت تنشد وتردد على الجماهير في المناسبات العامة . وليست السيرة مقصورة على الواقع ، ولكنها تجنح في أكثر حلقاتها إلى الخيال . .(٤) . فالدكتور يونس يرصد السير الشعبية من حيث رواجها الشعبي ، ومن حيث تأصل عادة الاستماع إليها وإلى رواتها وشعرائها وحكائيها في المناسبات والاحتفالات الشعبية والدينية المتعددة ، إلا أن هذا الرصد لا يحدد لنا بدايتها التاريخية ، أو مرحلة إبداعها في الضمير الأدبي العربي ، والضمير الشعبي العربي على السواء . . فقد يكون الأمر أن العرب عرفوا السير ، وتناقلوها ، ودونوا فيها أيامهم وأخبار حروبهم ، كما دونوا فيها أنسابهم وسير أبطالهم وملوكهم . . فلا تكون السير الشعبية احتذاء للسيرة النبوية وامتدادا لها ، وإنما تكون السيرة النبوية واحدة من أشهر وأهم السير الشعبية العربية التي سارت على مثال سابق ، واحتذت نماذج معروفة ومتداولة قبلها . .

---

(٢) راجع المسعودي وابن النديم وعبيد بن شرية الجرهمي في أخبار ملوك اليمن .

(٣) معجم الفولكلور عبد الحميد يونس ص ١٤٧ ومابعدها .

(٤) المرجع السابق ـ طبعة مكتبة لبنان .

ويساعدنا على هذا الرأي أن أول كتاب في السيرة النبوية وهو سيرة ابن اسحق كتاب سبوق في منحى تأليفه يكتب أصحاب السير الأخرى ابتداء من دغفل الذهلي النسابة وحتى عبيد بن شرية والصفدي وعوانه وحماد وغيرهم ممن سبقوه زمنا ، إذ أن ابن اسحق توفي كما يقول صاحب الفهرست سنة خمسين ومائة[٥]. إلا أنه يتفق مع منهج السير الشعبية والسير بعامة بأنه ليس كتاب تاريخ محقق ، وإنما لعب الخيال فيه ، ودخله الوضع وشابه الخطأ[٦] ولهذا فنحن نخرجه من إطار كتب التاريخ ، إلى إطار كتب السيرة التي قلنا أنها مرحلة إبداعية الى حد كبير . وليست تدوينا محققا وثابتا وهذا ما يجعلها سيرة بمفهومنا للسير الشعبية العربية ، بل لعلها أهم هذه السير الشعبية العربية ، وإن أحاطها من القداسة ما جعل مؤرخوا الأدب الشعبي يخرجونها من إطار سير الأبطال والملوك تقديرا لصاحب السيرة محمد عليه السلام . ويخرجونها من مجال البحث الأدبي أو البحث الشعبي على السواء بالسكوت عنها ، والاكتفاء بالإشارة إليها . .

وإذا كان الدكتور عبدالحميد يونس يذهب إلى جعل السيرة النبوية هي مصدر السير الشعبية وما فيها من فن قصصي ، فإن السيوطي يذهب بها إلى دنيا العلوم المستنبطة من القرآن الكريم ، فيذكره في الفصل الذي عقده للحديث عن هذه العلوم أن القرآن الكريم . . (. . تلمحت طائفة ما فيه من قصص القرون السالفة والأمم الخالية ، ونقلوا أخبارهم ، ودونوا آثارهم ووقائعهم حتى ذكروا بدء الدنيا وأول الأشياء ، وسموا ذلك بالتاريخ والقصص . .)[٧] ولاشك أن هذا أصل من أصول السير ، هذه الدنيا الرحبة التي فتحها القرآن الكريم من خلال قصصه على الأمم البائدة وأخبارها وأخبار ملوكها وأنبيائها ، والتي توسع رجال التفسير فيها فأضفوا عليها ما جمعوه من أخبار وحكايات وقصص موروثا كبيرا ضخما مما تبقى في الذهن العربي من مأثوراته الشعبية قبل الإسلام ، وجلّها مأثورات سامية تربطه بالموروث السامي في أرحب صورة وأثراه . . إلا أن هذا المصدر يقع في الخلفية الفنية من السير الشعبية ولا يقع في صلبها ، فأبطالها جميعا أبطال لهم ارتباط تاريخي واضح بحقبة ما قبل الإسلام مباشرة ، وحقبة ما بعد الإسلام وتكون الأمة الإسلامية بشعوبها المتعددة أو حتى مراحل قريبة من التاريخ الإسلامي المعروف . . إلا أن قصص القرون السالفة والأمم الخالية ـ كما يسميها السيوطي ـ لاشك تلعب دورا هاما في تربية الوجدان الشعبي ، وفي إذكاء روح الإبداع الفني وتطويره وتهذيبه ، وتمهده لمرحلة إبداع السير الشعبية العربية بصورتها الفنية المتكاملة . .

ويذهب باحث آخر معاصر وهام هو الدكتور محمد مندور إلى مصدر آخر للسير الشعبية ، ولعله من الباحثين السباقين في التفرقة بين الأدب الشعبي ، وبين الأدب الرسمي الذي أسماه هو ـ بحق ـ باسم الأدب الفني ، فيقول في حديثه عن فن الشعر العربي : (فالأدب العربي الفني لم يعرف من فنون الشعر المعروفة

(٥) الفهرست لابن النديم ص ١٣٦ طبعة المكتبة التجارية .

(٦) يسمى صاحب الفهرست ابن اسحق باسم (صاحب السيرة) ، نسبة له إلى السيرة النبوية التي اشتهرت باسمه ، والتي أعاد صياغتها وقدمها مدونة (ابن هشام) . إلا أنه يحذر منه قائلا أنه (مطعون عليه ، غير مرضى الطريقة) . . ثم يذكر عن مادة كتابه ما يشكك في صحتها ، فيقول (كان يعمل له الأشعار ويؤتى بها ، ويسأل أن يدخلها في كتابه في السيرة فيفعل ، فضمن كتابه من الأشعار ما صاربه فضيحة عند رواة الشعر ، وأخطأ في النسب الذى أورده في كتابه ، وكان يحمل عن اليهود والنصارى ، ويسميهم في كتابه أهل العلم الأول ، وأصحاب الحديث يضعفونه ويتهمونه) . . فسيرته إذن أقرب إلى التأليف الإبداعى منها إلى التدوين التاريخي الموثق .

(٧) الإتقاق في علوم القرآن للسيوطى ـ الجزء الثاني .

في الآداب العالمية غير فن واحد هو الفن المعروف باسم (الشعر الغنائي) أي شعر القصائد ، دون الفنين الآخرين وهما) فن الملاحم ، وفن الشعر التمثيلي ، وأن يكن الأدب الشعبي قد كان أكثر تنوعا وأوسع آفاقا من الأدب الفني الذي ظل حبيسا في الآفاق التي رسمها أدب الجزيرة العربية منذ العصر الجاهلي . . فالأدب العربي لم يلبث أن انتقل مع إسلام اللغة العربية إلى أقطار مترامية خلف حدود الجزيرة . . ولم تقنع الشعوب الجديدة التي اتخذت العربية لسانا ، إنما رسم أدب الجزيرة من مجالات ونماذج وأصول وقيود ، لأن بيانات تلك الشعوب ، وحاجاتها النفسية كانت تختلف عن بيئة الجزيرة وحاجاتها ، ولذلك ترى الشعوب التي تعربت في العراق والشام ومصر وشمال أفريقيا ، تخلق لنفسها الملاحم الشعبية التي لا تنسب لشاعر معين بل يشترك في تأليفها والإضافة إليها عدد من الشعراء الشعبيين المجهولين ، منهم الشاعر فحسب ، ومنهم الشاعر والمنشد والعازف على الربابة في وقت واحد . وبفضل هؤلاء الشعراء الشعبيين المجهولين تمتعت تلك الشعوب بما لدينا اليوم من ملاحم شعبية مثل : ملحمة عنترة ، وملحمة أبي زيد الهلالي سلامه ، وملحمة الظاهر بيبرس ، على نحو ما تمتعت بالقصص الشعبية التي اكتسبت شهرة عالمية مثل قصص ألف ليلة وليلة) .[٨]
فهو يذهب هنا إلى أن السير الشعبية وليدة مؤثرات غير عربية ، أو غير جزيرية إن صح التعبير ، وإنها وليدة حاجة الشعوب الداخلة إلى الإسلام إلى أدب يلائم حاجاتها (البيانية) وحاجاتها (النفسية) ولا يرتبط بصورة الشعر الغنائي العربي التقليدية . . ورغم أن الدكتور مندور يورد في عبارته هذه الكثير من القضايا التي تحتاج إلى مناقشة إلا أننا نقف عند تسميته لهذه الأعمال باسم الملاحم الشعرية ، ونقف أيضا عند ربطه لها بحاجات الشعوب غير الجزيرية البيانية والنفسية .[٩] فهذه الأعمال أعمال نثرية أولا قبل كل شيء ، وورود الشعر فيها له وظيفته التي سنتحدث عنها فيها بعد ، ولكن سيرة عنترة وسيرة الظاهر بيبرس لا تعتمد على الشعر اعتمادا ما في سياقها الفني ، أو بنائها (البياني)، أو في تركيبتها الروائية ، إنما هي أعمال تعتمد على فن السرد والحكي ، وتقوم في جوهرها على النثر بصورته القصصية المميزة في السيرة الشعبية ، وفي قصص ألف ليلة وليلة أيضا على وجه التحديد . وقد تنفرد السيرة الهلالية دون باقي السير بأنها سيرة تروى شعرا ، ويتم السرد فيها عن طريق الحوار الشعري الشعبي إلا أن ما نجده في السيرة الهلالية لا يتكرر في غيرها من السير . . ومراجعة سريعة لهذه السير ستؤكد أن السرد فيها يقوم على النثر ، وعلى النثر وحده . وإذا ما انتهينا من تقرير هذه الحقيقة ، نقف عند تسمية شعر الهلالية باسم شعر الملاحم . والنظم الشعري للحديث ليس من شعر الملاحم في شيء . . وعدم وجود الملاحم في الشعر العربي له أسبابه وبدائله ، ولا يجدي بحال أن

---

(٨) راجع محمد مندور في كتابه (فن الشعر) . .

(٩) يورد الدكتور مندور في عبارته هذه الكثير من المسلمات ، أو من المقولات التي يوردها إيراد المسلمات وهي في حقيقتها تحتاج إلى إعاده النظر وإمعانه في آن واحد . منها قوله أن أدب الجزيرة العربية لم يعرف محاولات للخروج على قواعد الشعر العربي الفنى ذاهبا إلى أن هذا الأدب كان من وحي البيئة ، ومن الوفاء بحاجة شعب الجزيرة النفسي ، رغم أنه من المعروف أن مانقل إلينا من أدب الجزيرة هو ماسمحت بإثباته ظروف عصور تدوينه الإسلامية المتقدمة . واستجابة لعلوم وضعت بعد ذلك ، وانتقت مايثبتها ويؤكد صحتها ، وعلوم العربية كلها وضعت بعد مرحلة إبداع هذا الشعر بزمن ، وحدوث أوزان الشعر وقواعد العروض ، وأصول البلاغة . ولاشك أن رسوخ هذه العلوم كان له دور كبير في الأختيار والأنتقاء من ديوان العرب القديم ، ولايستطيع أحد أن يزعم أن ما وصل إلينا من شعر العرب هو كل شعرهم ، ولا أن الصورة الأخيرة التي جاءتنا وهي صورة القصيد هي كل صور هذا الشعر ، فإلى جوار الرجز هناك الصورة المتطورة التي أدت إلى هذه الصورة النهائية ، ولم تصل إلينا إلا مقطعات ضئيله منها ، وأخبار كثيرة عنها . وكتب السيرة والمغازى والأيام وقصص العصور السحيقة تحمل لنا دلالات على وجود أعمل شعرية يمكن لنا أن نسميها شعبية لاتتقيد بقيود ماأسماه بحق الشعر الفني .

نطلق اسم الملحمة على عمل منظوم لمجرد أنه يحكي حكاية متداولة . فالحس التراجيدي الذي يخلق الملاحم مفقـود أصلا ، واللجوء إلى الصورة في نقـل المشهـد الدرامي غير وارد في الأغلب الأعم . والشعـر العربي القديم قد عرف شعر المحاورات ، ووجدت مقطوعات كثيرة منه في كتب الأخبار القديمة كقصة مضاض ومي في التيجان لوهب بن منبه ، وكغيرها وشبيهاتها في حكايات وأخبار عاد وهود ولقمان وغيرها من القصص المتداول . إلا أن الشعر التمثيلي بشكله المحدد في أدب الإغريق لم يرد فيما جاءنا من شعر العرب القدماء . وبالقطع هناك أسباب فكرية واجتماعيـة وراء هذا ، وليست المسـألة مسألة ظروف بيئية فرضتها بيئة الجزيرة وحدها . وربما كانت المسألة أن الدكتور مندور حاول أن يكشف صورة للشعر العربي غير تلك الصورة التقليدية ، ولهذا بحث عن تأثيرات البيئات الجديـدة التي دخل أصحـابها إلى الإسلام . ومنحى البحث نفسه مشروع جيد ، إلا أن السير الشعبية في غالبها الأعم ترتبط بالجزيرة العـربية نفسها ، تدور أحداثها في بيئة هذه الجـزيرة ، وتختـار أبطالها من أبنائها . نجد هذا واضحـا في سيرة عنتـرة العبسي ، وفي سيـرة الـزيـر سـالم ، وفي سيـرة حمـزه البهلوان ، بل ونجده في بـدايات سيـرة ذات الهمة . وكذلك في السيرة الهلالية ، ونكاد نستطيع أن نقول أن جنوب الجزيرة العربية هو المنبع الأصلي لسيرة سيف بن ذي يزن ، ولا يبتعد عن الجـزيرة وأبـطالها من السـير الأسيرة الظاهر بيبرس وسيـرة علي الـزيبق ، وحتى في هاتين السيرتين ليست أرض الجزيرة العربية بعيدة عن أحداثها ، وحركة الأبطال فيها . . ونستطيع أن نقول أن شخصية البطل في هذه السير ارتبـطت بمعنى الفتوة العربي ، وأخذت مثلها وقيمها من مثل وقيم جزيـرية بـالـدرجـة الأولى ، وهي إن أضفت عليهـا المبـاديء الإسلامية والخلق الإسلامي إلا أن الجذور العربية ظلت واضحة في خلق الأبطال وسلوكياتهم . . بل إن بعض هذه السير ما كان يمكن أن توجد أصلا إلا لارتباطهـا بقضايا جزيريـة إن صح هـذا التعبير ، فقضيـة اللون والحرية في عنترة ، وقضية المرأة ودورها في ذات الهمة ، وقضية العلاقة بين الفـرس والعرب في حمـزه البهلوان وفيروز شاه ، وقضية الهجرة من الصحراء في الهلالية ، وقضية تحرر اليمن في سيف بن ذي يزن ، قضايا ترتبط كلهـا بواقـع معاش وممـارس في الجزيـرة العربيـة قبل الإسلام ، وبعده كذلك . . والذي نريد أن نذهب إليه هو أن البحث عن صور أخرى للشعر العربي وخاصة الشعبي منـه ، ليس مجالـه تغيير صـورة أعمال نثـرية وإطـلاق اسم الملاحم عليهـا فلن يفيـد هـذا الشعـر العربي . إذ أن الشعر العربي في تأثره بالبيئات الجديدة كالأندلس قدم الموشحات كبديل مثمر ومجـدد للصورة التقليـدية للشعـر العربي (الفني) . . كما أن الشاعـر العربي الشعبي وجد متنفسه في التمرد على قوالب الشعر الرسمي في فنون الـزجل والـزكالش والمـوالبا والقـوما والكان كان والموال والدوبيت ، وغيرها من الصور التي ظهرت في أكثر من بيئة اجتماعية وجغرافية من البيئات التي عاش فيها الشاعر العربي (الرسمي) والشعبي على السواء . .

هذه الافتراضات إذن لها وجاهتها ، ولكنها ليست هي الأصل في وجود هـذا الفن العربي الشعبي . قـد يكون لنموذج السيرة النبوية أثره ، ولكنه ـ كما قلنا ـ أثر تال لا مجال لاعتباره الأصل الأسبق فيها ، وقد يكون لقصص القرآن الكريم وما أورده المفسرون حـولها مما وعته الذاكـرة العربيـة الشعبية من حكـايات وقصص أثره ، ولكنه ـ كما قلنا ـ لا يصلح منطلقا رئيسيا وجذريا لـوجود هـذا الفن وقـد تكـون المحـاولات الشعـوب الإسلامية غير الجزيرية في خلق فن يتلاءم معها ومع

رؤ يتها الفنية المغايرة أثرها ، ولكنها افتراضية مردود عليها ، ولا تصلح أن تكون نقطة ثابتة فوق أرض صلبة تتيح لنا البحث الموضوعي عن أصول هذه السير وجذورها الفنية .

والسير الشعبية العربية ـ التي تحت أيدينا إلى الآن ـ ليست تسجيلا تاريخيا لحياة فرد أو لحياة قبيلة أو لحياة فئة ، بل هي عمل إبداعي يعتمد على الخيال ، والصياغة الروائية ، والرؤ ية الفنية للبطل وللأحداث . ودخول الإبداع فيها يخرجها من التاريخ ، كما يخرجها من أن تكون من فن التراجم للأشخاص أو للفئات(١٠) فهي ليست تاريخا تحاسب كما تحاسب كتب التاريخ ، وليست تراجم تحاسب كما تحاسب كتب التراجم . . وهي في نفس الوقت ليست ملاحم شعرية ، إذ أن الشعر فيها أداة وليس أصلا . كما أن بناءها الفني ليس بناء الملاحم ، وتكوين أبطالها يختلف اختلافا جذريا عن تكوين أبطال الملاحم . ولا يضيف إليها في شيء أن نستعير لها اسم فن ازدهر في بيئة أخرى وعند شعوب غير شعبها . . فهي من الناحية الفنية لا تخضع خضوعا كليا لقوانينها الفنية ، وهي كذلك لا تخضع خضوعا كليا لقوانين الرواية وإن كانت تأخذ القالب الروائي دون التزام بحبكة موحدة ، أو بالتعرض لقطاع موحد من حياة فرد أو مجموعة أو مكان إنما هي آخر الأمر أعمال نثرية ، لها قالبها الخاص ، ولغتها الخاصة ، وفنيتها الخاصة ، كما أن لها موضوعاتها المتميزة التي انفردت بالتصدي لها . وهي أيضا ليست من الأعمال الأدبية الرسمية التي رصدها النقاد العرب الأوائل واحتفوا بها لأنها في حقيقتها أعمال شعبية ، استجابت لحاجات فنية شعبية ، وعكست قضايا شعبية بالدرجة الاولى وأن لنا ان نسأل ماذا نقصد بتسميتها اعمالا شعبية وماذا يعني كونها أدبا شعبيا بصفة عامة ، وقصصا شعبيا على وجه التخصيص . ؟

●●●

يستعمل عامة المثقفين ، وبعض الدارسين المتخصصين مصطلح الأدب الشعبي استعمالا غير دقيق حتى اختلط الأمر فيه ، وشابه عند الكثيرين نوع من الغموض الذي يؤدي إلى النفور ، وإساءة وضعه كفن معبر عن جماهير الشعب وعن ضميرها الحي . ففي تصور البعض أن الأدب الشعبي مصطلح يطلق على الأدب المكتوب بالعامية ، فكل ما كتب العامية عندهم هو (فولكلور) أو أدب شعبي . وبهذا جمعوا في مفهوم واحد بين مصطلحين متغايرين وإن كانا متداخلين ، هما مصطلح الأدب الشعبي ، ومصطلح (الفولكلور) الذي نحب أن نستعمل بدلا منه مصطلح المأثور الشعبي .(١١) فالمأثور الشعبي مصطلح يطلق على الممارسات العملية والقولية والاحتفالية للشعب

---

(١٠) امتلأ الأدب العربي بكتب السير والتراجم للأفراد وللجماعات ، وحظيت هذه المكتبة بكتب سير الوزراء والقضاة والولاة والكتاب ، كما حظيت بسير الملوك والشعراء والمسامرين والمطببين ، إلى غير ذلك من المهن والطوائف والأفراد . وكلها أقرب إلى كتب التراجم منها إلى كتب التاريخ ، كما أنها أبعد ماتكون عن السير الشعبية كفن متميز .

(١١) (الفولكلور) مصطلح عالمي يعني كلمة الشعب . ونؤثر دائما أن نستعمل بدلا منه مصطلح (المأثور الشعبي) ، وهو لايشمل في مفهومه فنون القول وحسب ، بل هو يشمل كل الممارسات والعادات والتقاليد والاحتفالات بالمناسبات العامة والخاصة ، وكذلك المصنوعات والمشغولات والمعطيات الحرفية والفنية التي ينتجها شعب من الشعوب كتعبير عن ثقافته ، ومهارته المكتسبة في حياته اليومية ، على شريطة أن تظل قائمة ، تنحدر من المراحل البدائية الأولى وتظل تحمل تراكمات متعددة على مر الزمن ، وتحيا بصورة أو بأخرى في ممارسات ووجدان هذا الشعب . فهو يشمل هذه المعطيات في مرحلتها النفعية البدائية الأولى . ثم في مرحلتها الجمالية النقدية ، حيث يرقى ذوق الإنسان ويرهف حسه وينشد الجمال فيما ينتج ، فيتحول منتوجه من نفع بحت إلى نفع يتسم بالجمال ، وهي المرحلة التي تسمى بالمرحلة النفع جمالية ، ثم تظهر في مراحل متأخرة المتوجات ذات العطاء الجمالي البحت ، التي يقصد بها المتعة الجماليه في ذاتها . وهي مرحلة يصلح إليها الإنسان بعد تمام سيطرته على الطبيعة من حوله : على الأرض والحيوان والمعادن والآلة أيضا ، ويصبح قادرا على الاستمتاع بمعنى الجمال ، ومظاهر وجود هذا الجمال . ولاشك أن كل مرحلة من هذه المراحل قد صاحبها عطاء قولي ، من مجرد التعبير عن الحاجات

بصورتها التلقائية الجمعية ، فهي إذن تيار الحياة الثقافية الشعبيـة المتدفق والمستمـر ، يضـاف إليـه بـاستمـرار مكتسبـات جديـدة ، وخبـرات جـديـدة تضـاف إلى الموروث المتبقي فتثريه ، وتطور فيه مما يجعله مستمرا في الوجود والحياة . أما الأدب الشعبي فمصـطلح يطلق على المعطي القولي المرتبط بالذات الجمعية والمعبر عنها ، ولكنه معطى قـولي دخله التنظيم والتـرتيب ، وخضع للقـواعد الفنيـة ، واندرج في أشكـال فنية محـددة لها قواعدها وأصولها . وخضع لنوع من الحرفية التي تحقق له انسجاما في الشكل وفي الموضوع معا . وهو مع كل هذا جزء لا يتجزأ من المأثور الشعبي ، إذ هو مثله منتوج ثقـافي يمثـل المجمـوع ، ويعبـر عن الحس الجمـاعي ويعكس آلام المجمـوع ، وأحلام المجموع ، وأشواق المجموع . والفارق الوحيد بينه وبين الأدب الفردي ، أن الأدب الفردي يعبر عن ذات مفردة هي ذات المبدع وحده ، بينما الأدب الشعبي يعبر عن ذات جمعية هي ذات المجموع كله ـ فقد اختاره وتبناه ، وكتبه باللغـة المشتركة التي تكفل له أن يحطم حاجزي الزمان والمكان جميعا . وهو في انتقاله مشافهة يزيد ثراء بما يتم عليه من إسقاطات جديدة عبر الزمان والمكان .

وينبغي لنا أن ندرك أن الأدب الشعبي يبدأ في إبداعه من الفرد ثم ينتهي إلى المجموع ، لأن الأدب لا يكتب نفسه ، بل يبدعه الأفراد ، ولكن حين يكون إبداع الفرد معبرا عن غيره بقدر ما هو معبر عن نفسـه ، وحين يصبـح هذا الغـير متسعا تـدريجيا ليشمل المجموع ، يتبنى المجموع هذا الانتاج ، ويتناقله أفراده ، وهو في أثناء التناقل يكبر ويتضخم بالإضافات والتـراكمات التي تـأتيه من التـداول من نـاحيـة ومن اضـافـات الـرواة المتعـددة ، وتفـاعلهم مـع المتلقـين بأذواقهم المثيرة من مكـان إلى مكان ، ومن زمـان إلى زمان ، من ناحية أخرى . ومع هذا فهذا العمل يظل دائما منطلقا للتعبير عن القضايا المعاشة ، كما يظل دائما هو الأداة الصالحة للإسقاطات السياسية والاجتماعية ، وللتضمينات العقلية والوجدانية ، وللتسجيل المستمـر والحي والمتطور للعادات والسلوك والتقاليد وما يصيب المثل من تغيرات وتطورات ، طبقا لما يصيب المجتمع من تغيرات وتحولات . بحيث يفقد هذا العمل علاقته بمبدعه الفرد الأول ، وينفصل عنه كذات مفردة صاحبة قضايا ومواقف محددة ، وإنما تصبح علاقته بـالمجموع تعبيرا ورصدا ، واستجابة للطموحات والأشواق العامة والمشتركة . . مثل هذا العمـل يعد مـروره بكل هـذه الدوائر هو ما يسمى بالأدب الشعبي ومن أبرزه وأكثره تكاملا ما أسميناه بالسير الشعبية العربية .

فنحن اذن أمـام عاملين هـامين يحـددان المادة التي ينطبق عليها مصطلح الأدب الشعبي بعامة وهي :

العامل الأول هو وجود الفنية الخاصة بالنوع الأدبي لهـذا الأدب الشعبي ، وهـو يختلف مـن شعـب إلى

والانفعالات والرغبات ، إلى القدرة على التحكم في اللفظ واستخراج معاني الجمال فيه ، ومعاني الجمال في الجملة والعبارة ، إلى القدرة على التجسيم والتجريد والمحاكاة والخلق الفني الذي يعبر عن موقفه من الحياة وإحساسه بها ، وعن تفرده المتميز في انفعالاته الوجدانية ورؤاه العقلية على السـواء . وينبغي أن ندرك أن هذه المراحل مراحل افتراضية بمعنى أنها تتعايش وتتداخل وتظل موجودة متجاورة ومتشابكة كتعبير جمعى عن ثقافة الجماعة وعن همومها المشتركة وآمالها الموحدة .

راجع : الأدب الشعبي العربي : مفهومه ومضمونه : د . محمود ذهني / طبعة جامعة الزقازيق ـ مقدمة في الفولكلور : د . احمد مرسي ط . دار المعارف ـ الفولكلور ماهو : أ . فوزي العنتيل ط . المعارف ـ الفولكلور قضاياه وتاريخه : يروس سركولوف ، ترجمة أ . حلمي شعراوي و أ . عبد الحميد حواس ، ط الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ـ علم الفولكلور : الكسندر هجرتى كراب . ترجمة . أ . احمد رشدي صالح ، ط دار الكتاب المصري . علم الفولكلور (جزءات) : د . محمد الجوهري ، ط دار المعارف .

شعب ، ومن ثقافة إلى ثقافة ، فهناك الملاحم عند الإغريق واليونان ، وهناك في مقابلها السير الشعبية عند العرب ، وهناك آداب مشتركة تشترك في إبداعها كل الشعوب ، وبغية موحدة مثل الحدوتة والحكاية الخرافية ، والشعر الشعبي بألوانه المختلفة من غنائية وملحمية وقصصية ودرامية . . وهناك القصص الشعبي المتميز ، وما برز في صورة محددة ذات فنية خاصة كألف ليلة وليلة ، وكحكايات الحيوان التي أثرت في كتب الأدب والأخبار[١٢] وهناك إلى جوار كل هذا العديد من ألوان الأدب الشعبي التي تلتزم قواعد فنية محددة يكشف عنها الدرس ، ويحدد ملامحها البحث النقدي المتخصص .

والعامل الثاني هو التداول الجمعي لهذا الأدب ، رواية وتناقلا وإضافة ، من مكان إلى مكان ، ومن عصر إلى عصر . . وذلك في إطار وحدة اللغة وحيويتها ، تلك اللغة التي تشترك في تداولها كل الأمكنة التي يتناقل فيها الأدب ويروج ، وتشترك في استعمالها كل الأزمنة التي يعيش عبرها هذا الأدب . وقد يظل العمل الأدبي محصورا في لغة محلية إذا لم يختره الضمير العربي العام ، فيظل أدبا شعبيا محليا ولا يرقى إلى أن يصبح أدبا شعبيا عربيا عاما ، كما قد يظل الأدب الشعبي محصورا في لغة عامية معينة إن لم يختره الضمير الجمعي ليدخله في لغته العامة الأعرض تداولا . . ويظل العامل الأساسي الفعال في هذا هو قدرة النموذج الأدبي على جمعية التعبير ، وجمعية الوفاء ، بمتطلبات المجموع ، أو الشعب التي يرجوها من هذا الأدب .

ومن هنا فالأدب الشعبي جزء من المأثور الشعبي أو الفولكلور ، ولكن ليس كل مأثور شعبي أو كل منتوج فولكلوري أدبا شعبيا . . (فالفولكلور) أو المأثور الشعبي ، طابعه التلقائية والعفوية ، والأدب الشعبي ، أساسه التنظيم والخضوع لنهج فني محدد .

ومن هنا أيضا فالأدب الشعبي ليس هو أدب العامية ، وليس هو أدب الفصحى ، فالعامية لها أدبها وأدباؤ ها ، والفصحى أيضا لها أدبها وأدباؤ ها ، وهذه وتلك عند الاثنين أداة تعبير يبرعون في التعبير عن أنفسهم بها . والكتابة بالعامية لا تحول ما ينتجه أدباء العامية من أدب أفراد يعبر عن ذوات بأعيانها إلى أدب شعبي يعبر عن الذات الجمعية ، وإنما هو بكل المقاييس الفنية إبداع فردي ينسب إلى صاحبه ، ويدرس على هذا الاساس تماما كما يدرس الادب الفردى الفصيح وينسب إلى صاحبه وحده ، إذ هو تعبير متميز لإنسان متميز بالقدرة على الإبانة مع عمق الإحساس ، وإجادة التعبير . . ولن تكون نقطة الابتداء في انطلاقة العمل وتحوله من أدب فردي إلى أدب شعبي هو إنتاجه بالعامية أو إنتاجه بالفصحى ، ولكن هذه النقطة تبدأ حين يشجن الضمير الجمعي العمل ، ويحمله تراكماته الفولكلورية ، وبقدرته على الاستمرار في الوجود

(١٢) قصص الحيوان توجد في كل الآداب الشعبية العالمية ، وهي ترتبط بالعبادات القديمة وخاصة المرتبطة بعبادات الحيوانات وبالطواطم ، إلا أنها في الأدب الشعبي العربي أخذت مكانا متميزا حين دخلها الإسقاط السياسي ، ودخلها إلى جوار هذا الرمز والإسقاط . والمكتبة العربية تعرف من كتب الحيوان مؤلفات لأشهر كتاب العرب كالدميرى والجاحظ والكلبي المدائنى . كما تعرف الحكى عن الحيوان والتأليف على لسانه في الأمثال ، وكتاب مجمع الأمثال للميدانى حافل بقصص الحيوان التي تشرح الأمثال أو تكون سببا لإطلاقها . إلا أن هناك في الأدب العربي نموذجين فريدين من قصص الحيوان ، هي كليلة ودمنه لابن المقفع ، وقصص الحيوان الواردة في الليالي ، فإن توظيف الحيوان فيها يخرجها من القابولات ويدخلها في الأدب القصصي صاحب القيمة الفنية المميزة . . إذ يحمل الحيوان فيها من المضامين السياسية والاجتماعية والتربوية ، مايحيل الحيوان فيها من مجرد الصورة الحيوانية إلى الأداء الرمزي الفني المتميز . . راجع للكاتب : عالم الأدب الشعبي العجيب ـ كتاب الهلال ١٩٨٨ .

الجمعي العام ، وتحوله إلى اللغة الوسطى التي لا تخرج على قواعد الفصحى بشكل عام ، والتي لها خاصية العامية في الحيوية المستمرة ، واستيعاب كل التغيرات الحياتية الطارئة على حياة الناس وعلى مجتمعهم ، فهي بهذا مفهومه في المنطقة العربية كلها ، وهي في نفس الوقت قادرة على التطور مع الناس وبالناس . ولهذا قد ظل الأدب الشعبي بعامة ، وخاصة القصص الشعبي في ألف ليلة وليلة ، والسير الشعبية العربية الكبرى ، اداة اتصال وجداني عند العرب في كل العصور وكل البيئات ، في الوقت الذي انفصلت فيه الآداب العامية وتقوقعت على ذاتها ، وفي الوقت الذي عجزت فيه الفصحى أن تصل إلى كل الطبقات الاجتماعية والثقافية العربية(١٣). ومن هنا ثالثا فإن الأدب الشعبي ليس منتوج طبقة العامة من الشعب ، وليس هو أدب العوام . بل هو تعبير عن الشعب بكل طبقاته الاجتماعية والثقافية بوجه عام . وقد وقع كثيرون في هذا الخطأ واعتبروا الأدب الشعبي هو أدب الفلاحين والطبقات الدنيا في المدينة . . وقد دفعت عدة عوامل إلى هذا الخطأ : منها أن جامع الأدب الشعبي غالبا ما يبدأ عملية الجمع بين أبناء هذه الطبقة لأنها الأكثر بعدا عن المتغيرات الطارئة في العادات والتقاليد والتي تسرع إليها الطبقات الثرية المحبة للتغيير (والمودات) الجديدة بطبيعة حبها للبروز والظهور . وإظهار علامات الثراء ، والرغبة في التميز ، والاختلاف عن المجموع . . فهي - أي الطبقات الثرية - أسرع إلى تقليد الوافد والغريب . وهي - أي الطبقات الثرية - أميل إلى أن تقود حركة التغيير في المظهر والسلوك وأنماط الثقافة المتعددة . . بينما ترتبط الطبقات العاملة بالأرض وقيم العمل ، أي بالإنتاج ، وهذا الارتباط يفرض التمسك بتقاليد الأرض وتقاليد العمل التي هي جزء من عملية الإنتاج ذاتها ، وتلقين الأساسيات والتفاصيل جزء من استمرار موروث الأرض ، وموروث العمل ومهاراته وأسراره . ومن هنا كان اتجاه الدارسين عن المأثور الشعبي يتجهون إلى هذه الطبقات التي هي بطبيعتها أكثر حفاظا على التراث ، وأشد تمسكا بالتقاليد والعادات الموروثة . . ولو أن دخول الوسائل الإعلامية الصوتية والمرئية بشكل مكثف في حياة هذه الطبقات يهدد هذا الحفاظ ، ويزعزع من استمرار ارتباطها بالموروث الشعبي ، ومن هنا كانت الدعوة إلى سرعة جمع المأثورات الشعبية قبل انقراضها بدخول القيم والسلوكيات التي تزحف بها وسائل الإعلام مع المعاصرة دون تخطيط أو دراسة تضع الحفاظ على الموروث نصب عينيها . . فكلمة شعبي إذن لا تعني الانتماء إلى طبقة بعينها ، وإنما هي تعني التراث المشترك لكل طبقات الشعب وفئاته التي تجمعهم بنسبة ثقافية مشتركة وواحدة .

ومن هنا رابعا فإن البحث عن مؤلف فرد للنص الشعبي عملية شبه مستحيلة ، فالمؤلف الأصلي نواة النص الشعبي قد اختفى وراء القدرات الإبداعية المتتالية التي غيرت وحورت وأضافت في حركة هذا النص عبر الزمان وعبر المكان معا . فالنص الشعبي وإن ابتدأ من عند فرد إلا أن هذا الفرد قد نسي ، ولم يعد اسمه هاما أو مذكورا ، وإنما تضافرت عليه قوى أخرى

---

(١٣) ساد عند عامة المثقفين ، وخاصة رجال الإعلام إطلاق الأدب الشعبي والفن الشعبي على آداب العامية وفنون العامية المختلفة ، فسمعت في الإذاعات العربية برامج الأدب الشعبي التي تقدم إنتاج أدباء وكتاب العامية ، وشوهدت في التلفزيونات العربية في بلادنا برامج باسم الأدب الشعبي يقدم فنون القول العامية الموزونة والمحكية دون تحرج ودون احتراز ، واكتملت الدائرة حين بدأت الجرائد في كل الوطن العربي دون استثناء ، تخصص صفحات للشعر العامى تحت اسم الشعر الشعبي أو الأدب الشعبي ، وأصبح من المألوف أن يسمى شاعر العامية شاعرا شعبيا لمجرد أنه يستعمل العامية في إبداعه الشعري .

غيره ، وتستمر هذه القوى في الإضافة إليه إلى أن تثبت حركة النص في التداول الشفاهي بتدوينه . وهناك مقولة هامة تشرح هذا الأمر وتوضحه ، وهي أن مؤلف النص الشعبي الحقيقي هو متلقيه . . إذ أن النص حتى لحظة ثباته بتدوينه ملك لكل بيئة جديدة يدخلها ، وملك أيضا لكل زمن جديد يصل إليه . وكل بيئة يتقدم راوي النص فيها بإعادة الصياغة لتلائم لغتها وظروفها ، وتعبر عنها ، وكل زمن يتقدم راوي النص فيه بإعادة الصياغة ليلائم روح الزمن الجديد ولغته وظروفه المتغيرة السياسية والاجتماعية أيضا . . ومن هنا فإن كل راو للسيرة الشعبية ، والأدب الشعبي في عمومه ، ممن يحترفون روايته للجماهير يعتبر نسخة حية مستقلة للنص الذي يرويه . . وكذلك الأمر بالنسبة لحفظة التراث الشعبي ممن يحفظون سيرة شعبية أو نصا شعبيا بذاته هواية وحبا ، يعتبرون أيضا نسخا مستقلة حية للنص الذي يحفظونه . . أما الأسماء التي ترد في السير الشعبية وتنسب العمل إلى قائل أو آخر ، ففي الغالب الأعم تشير هذه الأسماء إلى رواة متعددين أخذ عنهم الراوي الجديد نصه الذي يرويه ، فهذا الراوي الجديد يرمز إلى نفسه بكلمة (قال الراوي). ثم يشير إلى مصادره بكلمة (قال فلان) . . ويبدو هذا واضحا في سيرة عنترة بن شداد ، إذ ينقل الراوي في الأجزاء الأولى التي تتحدث عن أخبار الأنبياء وملوك العرب القدماء عن (وهب بن منبه) أو عن (الرواة الحفظة) أو عن (ابن عباس)، فإذا ما دخل على حياة عنترة نفسه روى عن (الأصمعي) . . ومعروف أن الأصمعي روى أخبار عنترة بن شداد شاعر المعلقات العبسي ، كما هو معروف أن وهب بن منبه مرجع رئيسي عند رواة أخبار الأمم القديمة التي سكنت الجزيرة العربية في شمالها وجنوبها ، وقد اعتمد على رواياته الكثير من المفسرين في الإشارات إلى الأمم البائدة . . واضح ان التقليد العربي في نسبة القول إلى قائله مطبق هنا كما هو مطبق في كتب الأخبار والأنساب والأدب ، وإذا كان هناك داخل هذا التقليد تقليد آخر ، هو الانتحال ، أي انتحل القول ونسبته إلى ثقة ، أو إلى مصدر مظان الثقة لتأكيد صدقه ، رغم أنه خبر أو قول أو نص شعري موضوع ، فنحن نجد أن المسألة تتم بلا تحرج علمي ، فالتأليف هنا أصيل ، ولم يسأل أحد ، ولن يسأل أحد في نص أدبي عن الصدق التاريخي ، بل يسأل دائما عن الصدق الفني ، فيقين التأليف على ألسنة هذه المصادر أصل ووارد ومسلم به ، أما أسماء المصادر فتأتي لتتحدث عن المصدر بشكل عام لا بشكل نصي . . ويراد منها تأكيد رائحة الحقيقة والإيهام بها . . ومن هذا الباب ما جاء في نهاية الجزء الخامس والخمسين والأخير من سيرة عنترة ، حيث يتنحى الراوي ، ولا يقول كالمعتاد (قال الراوي) . . بل يقول (قال المؤلف) ويورد نصا يحدد فيه زمن الانتهاء من كتابتها فيقول) (وقال مؤلف) هذه السيرة الحجازية وهو الأصمعي رضي الله عنه ، (كان الفراغ من تأليفها يوم الجمعة المبارك من أواخر جمادي الثاني سنة ٤٧٣ من الهجرة النبوية الشريفة ، في أيام الخليفة أمير المؤمنين هارون الرشيد العباسي)[١٤] فالنسبة للأصمعي هنا لا تعني شيئا ، لأن الراوي في نص السيرة ، يورده في مظان نسبة القول اليه . تماما كما يورد عبدالله بن عباس ووهب بن منبه ، ثم يعود إلى

(١٤) يعقب الدكتور محمود ذهني في كتابه سيرة عنتره ط : دار المعارف ص ١٣١ على هذه العبارة بقوله (من العسير أن تمر هذه العبارة التي تقرن عام ٤٧٣ هـ بالأصمعي وبالرشيد ، إذ أنه من التواريخ الثابتة وفاة الرشيد عام ١٩٣ هـ ، ومن التواريخ الاحتمالية وفاة الأصمعي عام ٢١٠ هـ أو على الأصح بين عامي ٢٠٨ و ٢١٠ هـ ، وعلى ذلك فإنه لايمكن بأي حال من الأحوال أن يكون الأصمعي هو الذي كتب هذه النسخة من السيرة وانتهى منها عام ٤٧٣ هـ . كما لايمكن بأي حال من الأحوال أن يكون ذلك قد حدث إبان خلافة الرشيد العباسي) .

السياق فيقول (قال الراوي) . . كما أن هذا النص نفسه يحمل في طياته ما يؤكد كلامنا إذ يستأنف حديثه قائلا : (وقد أرشدني إلى تأليفها رغبة في سماع قولها ونثرها ونظمها ، وقد جمعت ما عندي من الأوراق مما سمعته عن سيرة عنتر بن شداد المشهور في سائر الآفاق ، وأضفت ما رأيته بعيني ، ورتبت القوافي على بعضها بحسن نظام من زيادة ولا نقصان ، وانقيتها من زبدة الكلام فهو يؤكد انها كانت معروفه ومتداولة بين الناس قبله ، بل إن بعضها كان مدونا على الأوراق ، وأضاف إليه ، ورتب وزاد وانتقى . . فعملية (التأليف) كما يصفها هنا عملية صياغة بالمعنى المتعارف عليه . وليست إبداعا من فراغ ، كما أنها ليست عملية ابتداء قدر ما هي عملية انتهاء . وبالنسبة للعمل الشعبي ، تكون هذه العملية التي يصفها هي عملية تثبيت النص وتدوينه بصورة نهائية ، لا عملية تناقل فولكلوري في مرحلة من مراحل انتقال السيرة من راو إلى راو آخر . . والأصمعي كما ذكر الراوي في صلب السيرة مصدر من مصادرها تماما كوهب بن منبه وعبدالله بن عباس وغيرهم ممن نرجح أنهم رواة سابقون للسيرة كأبي عبيدة وجهينة والبلخي ، وغيرهم . فمؤلف السيرة يلجأ إلى اسم الأصمعي ليعطي للسيرة أهمية خاصة بانتسابها إلى عالم علامة له شهرته ومكانته في الحياة الأدبية وخاصة كمصدر رئيسي لشعر عنترة العبسي وأخباره . ويزيد المؤلف من أهمية سيرته بذكر طائفة أخرى من الأسماء في آخر السيرة كمصادر لا يرقى إليها الشك ، إذ يقول : (وهذه السيرة الحجازية قد رويتها بروايات قوية عن الحمزة وعن أبي طالب وعن عمرو بن معديكرب وعن حاتم طي وعن امريء القيس الكندي وعن حازم المكي وعن عبيدة وعن عامر بن طفيل ، فإنه بعد عنترة تداولت أفعاله على ألسن العرب)[١٥] وواضح أن المؤلف يتلمس الأسماء المشهورة من رواة وكتاب وشعراء معروفين لينسب إليهم السيرة كما نسبها إلى الأصمعي .

وبنفس الطريقة نسب راوي سيرة حمزة البهلوان إلى ابن الأثير إذ يقول في نهاية الجزء التاسع والعشرين (تمت بعون الله وحسن توفيقه قصة الأمير حمزة الشهير بحمزة العرب في ٢٩ جزءا ، باسلوب الروائي الشهير والعالم الجليل ابن الاثير) . . وواضح أن ابن الأثير لم يكن روائيا ، ولم يشتهر عنه التأليف الروائي ، ولكنها محاولة النسبة إلى واحد من العلماء الذين يكسبون العمل احتراما عند المتلقين . . وعلى هذا النسق يأتي ذكر الأصمعي وابن هشام كبعض مصادر سيرة الأميرة ذات الهمة وولدها عبدالوهاب . إلا أن النص المطبوع للسيرة يحدد في الصفحة الأولى أسماء الرواة ، وهو لا يطلق عليهم نعت المؤلفين أو نعت الروائيين وانما هم رواة ، فتقول السيرة العجيبة ، وما فيها من الأحاديث المطرفة الغريبة . هو علي بن موسى الناقبي ، والمهذب بن بكر المازني ، وصالح الجعفري ، ويزيد بن عمار الموفي ، وعبدالله بن وهب اليماني ، وعوف بن فهد الفزاري ، وسعد بن مالك التميمي ، وأحمد الشمشاطي ، وصابر المرعشي ، ونجد بن هشام العارمي . قالوا جميعا والله أعلم بما غاب عن الأبصار ، وسبق إلى الظنون والأفكار)[١٦] فهو قد جمع لنا أسماء المشهورين من الرواة في عصره دون ان يدعي أن أحدهم قد ألف السيرة ، أو أنه هو نفسه قد قام بعملية التأليف . ويريحنا جامع سيرة فارس اليمن الملك سيف بن ذي يزن من الظن أو التخبط فيقول في صراحة : (قال الراوي أبو

---

(١٥) انظر سيرة عنترة بن شداد طبعة المكتبة السعيدية المجلد الأول والمجلد الثامن .

(١٦) انظر المجلد الأول من سيرة الأميرة ذات الهمة وولدها عبدالوهاب : ط : مكتبة عبدالحميد حنفي بالقاهرة . الجزء الأول . وص ١٠ من الجزء الثاني . وص ٥٢ من الجزء السابع .

المعالي راوي سيرة أبي الأمصار وسائق الفيل من أرض الحبشة إلى هذه الديار وبالله التوفيق) . . فيحدد لنا وظيفته فهو راو للسيرة لا غيره ، واسمه فهو أبو المعالي ، ووطنه فهو من مصر . . ولم يدخلنا هو الآخر في متاهة البحث عن مؤلف للسيرة[١٧] أما سيرة الظاهر بيبرس فهي توقعنا في أشكال من نوع آخر تماما . فالسيرة تظل تسير بشكلها القصصي الذي اعتدناه في باقي السير من ارتباط بالبطل وبأحداث عصره في مواجهة أعدائه وأعداء الأمة حتى موت الظاهر بيبرس ثم إلى نهاية عصر قلاوون ، ويتغير الأمر بالسير تماما فتتحول في نهاية الجزء التاسع والأربعين وطوال الجزء الخمسين إلى سرد تاريخي لأسماء الملوك والشراكسة وأفعالهم بطريقة الكتابة التاريخية التي تهتم بذكر لقاء الملك وأعماله ويوم توليه ويوم وفاته حتى نهاية السلاطين من حكام المماليك الشراكسة أي حتى نهاية السلطان الغوري .[١٨] ثم يدخل في حكم العثمانيين وسلاطينهم ويورد أحداث الحرب العثمانية الروسية ، وحروب العثمانيين مع دول أوروبا حتى نهاية حكم السلطان عبدالحميد الثاني[١٩] فيدخل في الحديث عن ولاية محمد علي وخلفائه إبراهيم وعباس الأول وسعيد واسماعيل وتوفيق ، ثم الثورة العرابية حتى نهايتها ويقف عند وفاة الخديوي توفيق وينهي سرده التاريخي الذي يدخل في حدود المعاصرة عند ولاية عباس حلمي الثاني . وواضح أن انتشار السيرة قد أغرى السلطة أيام عباس حلمي بالزج بوجهة النظر الرسمية في الثورة العرابية ضمن هذا العمل الشعبي الذي يصل إلى قلوب كل الطبقات بما فيها العامة ، أو بالذات العامة من الذين تعاطفت مع الثورة العربية وجدانيا وسياسيا . فنحن إذن أمام نص من نصوص السيرة استغل استغلالا سياسيا في فترة تدوينه ، أو في لحظة ثباته وخروجه من التداول الشفاهي إلى مرحلة التدوين . ومن هنا تكون نظرتنا إلى ما ذكرته السيرة عن رواتها أو مؤلفيها متسمة بالحذر . تقول السيرة في الصفحة الثانية من جزئها الأول : (تأليف السادات الكرام المشهورين بالعلم وعلو المقام نبراس الإفهام الديناري ووافقه على ذلك الدويداري وهما بذلك أعظم داري ، ثم ناظر الجيش وكاتم السر والصاحب ، فكل من هؤلاء له بحر فيها ، وما يخصها من معانيها ومبانيها ، وما أرخوه ، وما شاهدوه ، وما نقلوه عن السادة من إخوانهم الذين يعتمدون من كلام الصدق عليهم ، وما عاينوه من كرامات الأولياء ، ومعجزات الأنبياء ، وسنذكر كل شيء في مكانه ، بعون الله وسلطانه) . . وسنلاحظ أولا أنه فصل بثم ، بين الدويداري والديناري ، وبين باقي من ذكرهم من المؤلفين) . . وسنلاحظ ثانيا أنه فصل بين المجموعتين بعبارة لا داعي لها إلا لتبيان الفصل وتأكيده وهي عبارة (وهما بذلك أعظم داري) . . وسنلاحظ ثالثا أنه في صلب السيرة يقول كثيرا (قال الراوي وهو الديناري رحمه الله) أو هو (الدويداري رحمه الله) . . ولا يذكر أحدا من المجموعة الثانية بعد عبارة (قال الراوي) في طول السيرة . وهذا الفصل بين المجموعتين يجعلنا نتجه إلى أن الرواة الحقيقيين الذين اعتمد عليها الراوي الأخير هما الديناري والدويداري ، أما باقي الرواة فهم أصحاب الرقابة السياسية وأصحاب الإضافة للجزء التاريخي الذي أكملت به السيرة لتخدم عصر تدوينها

(١٧) انظر ص ٢ من الجزء الأول من سيرة فارس اليمن الملك سيف بن ذي يزن ط المكتبة السعيدية بالأزهر .

(١٨) تورد سيرة الظاهر في المجلد الخامس من ط مكتبة عبدالحميد حنفي جدولا طريفا بأسماء ولاة مصر من الهجرة وحتى نهاية حكم السلطان الغورى صفحات ٣٥٦ ـ ٣٥٧ ـ ٣٥٨ ـ ٣٥٩ ـ ٣٦٠ .

(١٩) في ص ٣٩٣ من المجلد الخامس من سيرة الظاهر جدول بسلاطين بنى عثمان من الغازي سليم خان إلى السلطان عبدالحميد خان الثاني .

الأخير . ويؤكد هذا الاتجاه أن أسماء المجموعة الثانية لم تذكر وإنما ذكرت وظائفهم فحسب ، فهم (ناظر الجيش ، وكاتم السر ، والصاحب) . . ولعلهم أعضاء لجنة كونت لمراجعة السيرة وصياغتها بما يتلاءم مع الظروف السياسية للبلاد وربطها بحاكم البلاد المعاصر في ذلك الحين وبأسرته ، وأعرف أن هذا الاتجاه سيفتح مجالات كثيرة للجدل والنقاش ، ولكننا نستند إلى ما حدث للإلياذه والأديسة في عصر سترانوس حاكم أثينا . . كما نستند إلى الجرعة السياسية الضخمة التي تحملها سيرة الظاهر بيبرس[٢٠] وسنلاحظ أخيرا على هذه العبارة أنها رغم أنها أسمت كل هؤلاء بالمؤلفين إلا أنها ذكرت في تفصيل عملهم قولها : (فكل من هؤلاء له بحر فيها وما يخصها من معانيها ومبانيها وما أرخوه وما شاهدوه وما نقلوه من السادة إخوانهم الذين يعتمدون من كلام الصدق عليهم) . . فالتأليف عنده في مرحلة هو الحفظ والنقل وهو الرواية ، وهو عنده أيضا إضافة وهو ما تم في الجزء التاريخي الذي أشرنا إليه .

فهذه الأسماء الواردة في السيرة إذن إما أسماء المصادر التي اعتمد عليها الرواة كالأصمعي وابن الاثير وابن هشام وغيرهم ، وإما رواة شعبيون نقل عنهم أصحاب النسخة الأخيرة التي دونت وثبتت ، وإما مجموعة من الرقباء تطفلوا على السيرة الشعبية لسبب سياسي في عصر تدوين السيرة الأخيرة ، أو في عصر دخولها دنيا الطباعة كما حدث بالنسبة لسيرة الظاهر بيبرس .

ومن هنا خامسا فإن الدعوة إلى تحقيق النص الشعبي تحقيقا علميا ، كما تعودنا في النصوص التراثية غير منطقية ، وغير علمية على السواء . . فالتحقيق العلمي للنص يقتضي وجود النسخة الام ، أو أقرب النسخ المخطوطة إلى هذه النسخة ، وهذا متعذر بالنسبة للنص الشعبي ، فليست هناك نسخة أم . وإن وجدت فهي تمثل بداية مرحلة ثبات النص بتدوينه ، وهي بهذا نسخة عصر معين ، أو بيئة معينة في زمن بذاته . أي أنها النسخة التي عرفت في هذه البيئة في هذا الزمن . وأهمية دراستها أنها قد تفيد في تتبع عملية التراكم الفولكلوري . ومعرفة الإسقاطات التي أدخلها العصر وأدخلتها البيئة . أما النص نفسه فهو يتحدد في كل بيئة ، ومتطور مع كل عصر . وما يوجد في مكتبات العالم من نسخ لسيرة معينة لا يعدو أن يكون نسخا لقطع منها ، أو نسخا لنفس النسخة التي ثبتت بالطباعة والنشر ، ودراستها تدخل في باب تصنيف المكتبات أكثر من دخولها في عملية تحقيق النص تحقيقا علميا[٢١] .

• • •

السير الشعبية العربية التي وصلت إلينا حتى الآن محصورة وقليلة ، ورغم ضخامة كل سيرة على حدة إلا

---

(٢٠) يقول الدكتور محمد مندور في كتابه فن الشعر ط المكتبة الثقافية ونشر دار القلم ص ٨ ومابعدها : (. . يظن أن الملحمتين اللتين تعتبران المثل الأعلى لهذا الفن - يعني فن الملاحم - وهما الإلياذة والأوديسة ، لم يبتكرهما شاعر بعينه ، وإنما ابتكر أجزاءها المختلفة شعراء شعبيون متعددون ، ثم جاء هوميروس - إذ أسلمنا بصحة وجوده التاريخي - فوعى في ذاكرته كل تلك الأجزاء ، ولربما أضاف إليها أجزاء من ابتكاره ، ثم أخذ يجوب بلاد اليونان ومعه قيثارته أو ربابته منشدا على نغماتها تلك الأشعار الرائعة بما فيها من سحر البساطة ونضرة الجمال الذي يشبه جمال الطفولة ، حتى اذا جاء القرن الخامس قبل الميلاد ، رأى بين سترانوس حاكم أثينا ، أن يؤلف لجنة من الأدباء والشعراء لتدوين هاتين الملحمتين حفظا لهما من الضياع ، ولما كان الخيال الشعرى قد احتفظ بذكرى هوميروس الشاعر القدير ، وتوارثت الأجيال أنباء شهرته الذائعة فقد نسبت الملحمتان إليه .) .

(٢١) حصر المستشرق بروكلمان مخطوطات سيرة عنترة في مكتبات العالم في نص كامل بدار الكتب المصرية و٩ قطع متناثرة في مكتبات برلين وباريس وميونخ ولندن وغيرها . وقد قام الدكتور محمود ذهني في كتابه (سيرة عنترة بن شداد) بمراجعة مخطوط دار الكتب على النسخة الشعبية المتداولة من المكتبة السعيدية ، ولم تخرج المقارنة إلا بفروق طفيفة ، وانما أكدت تطابق النسختين راجع سيرة عنترة بن شداد للدكتور محمود ذهنى طبعة المعارف ص ١٢٩ وما بعدها .

أننا نذهب إلى أن الكثير من السير الشعبية لم يصل إلينا ، إما لأنه قد فقد أو أهمل ، أو لأننا لم نحصل على نسخة مدونة منه في وقت مناسب بحيث تحفظه لنا حتى اليوم ، ومات مع من مات من حفظته ورواته . . وإلى جوار السير الشعبية المحلية التي تعرفها البيئات العربية المختلفة لأبطال محليين ، وبعض أولياء الله الصالحين المحليين [٢٢] حظيت مجموعة من الأعمال بالذيوع العربي العام ، وأصبحت بهذا أدبا شعبيا يسير من المحيط إلى الخليج ، ويستمر عبر الزمان وعبر المكان ، وعرفت منه طبعات شامية وحجازية ومصرية ومغربية وعراقية . ومن هذه الأعمال الشعبية التي عرفناها حتى الآن : سير : الزير سالم وعنتره بن شداد وذات الهمة وحمزة البهلوان وفيروز شاه ، وسيف بن ذي يزن والظاهر بيبرس وعلى الزيبق والسيرة الهلالية بنسخها المتعددة . [٢٣] وهذه السير ـ ما عدا السيرة الهلالية وحدها ـ سير نثرية تأخذ القالب الروائي ، وتقدم كل منها علاجا روائيا لمرحلة هامة من مراحل تاريخ الأمة العربية الإسلامية في صراعها ضد القوى المحيطة بها ، الطامعة فيها ، والمتنافسة معها في بسط النفوذ على المنطقة كلها . فهي في مجموعها سجل لتوحد العرب كقبائل مرة ، ولتوحد المسلمين كعرقيات مختلفة مرة أخرى ، في مواجهة الفرس والأحباش والروم والصليبيين . . وهذا البعد السياسي أساس ضروري في السير التي خرجت من محليتها إلى إطار التلقي العربي العام . بل ربما كان هو السبب في خروجها من الانتشار المحلي الضيق إلى مجال الانتشار العربي العام . فالفكرة هنا ليست سياسية وحسب ، ولكنها سياسية مرتبطة ارتباطا جذريا وأساسيا بالفكر الديني الإسلامي . فالدولة دولة إسلامية ، والدفاع عنها دفاع عن الأرض والعقيدة في آن واحد . ومن هنا لم تكن وراء الحروب الإسلامية مجرد الفكرة الوطنية ، والدفاع عن الحدود السياسية ، والذود عن حرية البلاد . . بل كان وراءها دائما الفكرة الدينية والدفاع عن العقيدة ، والذود عن حرية الفكر الإسلامي . . وهذا هو الذي أدى إلى ذيوعها وانتشارها ، لأن تأصل الفكر الديني في الدولة الإسلامية ربط أولا بين الإنسان والعقيدة ، وربط ثانيا بين العقيدة والأرض ، وربط ثالثا الإنسان والعقيدة معا بمعنى الحرية التي لا تتجزأ ، فالإنسان الحر تصح عقيدته ، والعقيدة الصحيحة تخلق بالأساس الإنسان الحر . . ومن هنا امتزج البعدان القومي والديني في مزيج فكري ووجداني موحد . . ومن هنا أيضا امتزج معنى العروبة بالإسلام ، فالعروبة هي البعد القومي ، والإسلام هو البعد الديني ، وهما معا يكونان الإنسان في الدولة الإسلامية في جميع عصورها قوميا وعقائديا في وقت واحد .

ولعل هذا هو أحد الفروق الأساسية بين السيرة الشعبية العربية ، والملحمة الشعبية الإغريقية ، هما يلتقيان في تسجيل حروب أمتيهما ، وقصص أبطالهما ، ولكنهما يفترقان في عدة أمور ، منها الشعر ، فالملحمة

---

(٢٢) في مصر هناك قصص شعبية محليه لم ترق إلى مصاف السير وإلى أن تكون من الأعمال الشعبية العربية المتداولة في كل البيئات العربية الأخرى ، وكذلك الحال بالنسبة لكل البيئات العربية المختلفة ، فهذه الأعمال تدور في إطار بيئاتها ويحفظها رواتها المحليون ، ولكنها لم تستطيع قهر حاجز المحلية لتكون شعبية كالسير الشعبية المعروفة . ومنها في مصر على سبيل المثال : سيرة السيد البدوي ، والفرغلي والمرسي أبو العباس وغيرهم من الأولياء ، وقصص أدهم الشرقاوي وبهية ويسن وشفيقة ومتولي ، وصبر أيوب وغيرها كثير .

(٢٣) هناك سيرة مجهضة ، إن صح التعبير ، عثرت عليها في قراءاتي عن تاريخ عمان ، هي سيرة مالك بن فهم الأزدي وتحكي رحلته الى عمان ، ومعاركه مع الفرس لتحرير عمان ، ومغامراته هو وأولاده بين عمان وفارس ، وقد وردت هذه السيرة بطريقة مختصرة في بعض كتب التاريخ العماني التي حققتها وزارة الثقافة العمانية وطبعتها مؤخرا ، وقد حاولت التعرض لهذه السيرة بتقديم معاصر ، ولكني وقفت عند الجزء الأول منها فقط ، وأحسب أنها أكثر ثراء من هذا بكثير ، إلا أنه من الواضح أنها كانت منتشرة في حدود عمان فقط ـ راجع للكاتب : في بلاد السندباد ط دار الهلال .

عمل شعري ، والسيرة عمل نثري بالدرجة الأولى ، ومنها أن الملاحم وإن كانت قومية الاتجاه إلا أن عنصر العقيدة يغيب عنها تماما ، بينما هو في السيرة شديد الحضور ، بل وأساسي وجوهري في بناء النسيج الروائي للسيرة نفسها ، يتحكم في أهداف الأبطال وتكوين شخصياتهم ، كما تتحكم في الأحداث وتحولاتها ونموها الفني . . ومنها أيضا أن الملامح الفردية في البطل قد كرست تكريسا شديدا بحيث امتزجت شخصية البطولة بشخصيات الآلهة الوثنين ، وتداخلت عوالم البشر بعوامل الآلهة ، وقد أدت الفردية المتميزة لبطل الملاحم إلى بطل التراجيديات اليونانية ، التي يواجه فيها البطل القدر مواجهة درامية تنتهي عادة نهاية فاجعة بالنسبة للبطل . والبطولة الملحمية من هذا النوع التراجيدي عرفها القصص العربي القديم في قصص عاد وثمود ، وقصص الملوك التبابعة في الجنوب . وحكايات الزير سالم وحسان اليماني وغيرهم ، كما تعرفها السير الشعبية في المرحلة الأولى من وجود البطل ، وهي مرحلة الولادة ، ومرحلة التكوين ، وليس هذا غريبا ، بل هو أمر منطقي أن يسير التعبير العربي في نفس المسار الذي سارت فيه أشكال التعبير عند الشعوب الأخرى ، وأن يمر بنفس المراحل التي مرت بها الآداب الأخرى . فيبدأ من الأسطورة المصاحبة للطقس الوثني العبادي ، والتي يفسر ويعلل ويؤرخ عن طريقها لوقع الوجود حوله على عقله ووجدانه جميعا . وأن تكون الأسطورة هي مجال التعبير عن احتكاكه الواعي بمتغيرات الحياة حوله ، تلك المتغيرات التي لا يجد في مرحلة وجوده البدائي الأول من قدراته الذهنية أو المعرفية ما يفسرها له ، وما يعلل سببها ، وما يحقق له كيفية سليمة للتعامل معها . . والبطل في الأسطورة إله أو رمز لهذا الإله الطقسي المعبدي الذي تحاول الطقوس التقرب إليه ، عن طريق تمثيل معاركه مع أعدائه من آلهه الشر . وتحاول الرمز لحركته في الكون بتجسيد يمثله البطل ، سواء كان الإله هو الشمس ، أو هو المطر أو هو حيوان خرافي شرير اخترعته المخيلة البدائية ليمثل قوة غامضة كقوة المرض أو الموت أو الجفاف . . ثم تأتي مرحلة تشترك فيها قوى إنسانية لعبت دورا تاريخيا في حيات الناس في مرحلة ما من مراحل حياته ، مع الأبطال الآلهة ، ويبدأ الإنسان في التعبير عن تاريخه ، وتدوينه وتفسيره في إطار الأسطوتارخية التي يتداخل فيها عالم الآلهة بعالم البشر ، ويحس فيها الإنسان بقصوره ومحدوديته ، وهزيمته الحتمية المؤكدة . ويدخل تدريجيا من مرحلة الأسطورة إلى مرحلة التعبير الملحمي الصاخب بالمغامرة النبيلة ، والمحاولة الفذة ، المحكومة دائما بقدرة الإنسان المحدودة عن تجاوز إمكانياته في مواجهة القوى المطلقة التي تتحرر من المكان ومن الزمان ومن الفناء جميعا (٢٤) ثم يبدأ الدخول إلى عالم التعبير عن المواجهة بين الإنسان وهذه القوى في التراجيديا . وقبل أن يصل الأدب العربي إلى هذه المرحلة الأخيرة حدث في الوجدان العربي شيء هام وأسى أوقف هذا المسار الذي استمر طبيعيا في آداب الشعوب الأخرى فأنتجت الملاحم والتراجيديا ، وتوقف عند العرب فأجهضت الملاحم ، ولم تظهر التراجيديا أصلا . ذلك أن المسار الفكري والوجداني لهذا التعبير ارتبط منذ الأسطورة بالعلاقة المبهمة عند الإنسان بينه وبين خالقه . وإحساسه الدائم أنه معه في شد وجذب ، لا بد أن يقدم له القرابين ، ويقيم له الطقوس ليرضى عنه ويبعد قوى الشر عن زرعه وصيده وحياته نفسها . وهو مرة يستطيع أن يترضاه ، ومرات يخفق في إرضائه . وكل أمور حياته مرتبطة بهذا المسار

(٢٤) راجع الغصن الذهبي لسير جيمس فريزر ، والأساطير لأحمد كمال زكي ، وعلم الفولكلور لالكسندر كراب . وغيرها .

القلق في علاقته بآلهته . . فأقام لها التماثيل والمعابد ، وحمل رموزا لها مع رحلاته وجولاته ، واخترع من المعارف البدائية ما يكشف له بعض أسرارها في إطار العمل البدائي الأول وهو السحر ، وأنتدب لها من بينه من يحس أنهم الأقرب فهما لطلباتهم ، والأكثر معرفة بإرادتهم ، والأكثر قدرة على التأثير فيهم ، وهم الكهنة (٢٥) ثم جاء الإسلام فحسم كل هذه القضايا المعلقة ، وألغى كل هذه الآلهة نهائيا ، وبالتالي ألغى كل ما تناقله العرب حولها من معطيات أدبية ، ومن مأثورات قولية وغير قولية ، دخلت في صلب الثقافة الشعبية العربية القديمة قبل الإسلام . وجاء الإسلام لربط العرب بالله وحده دون شريك ، ودون تجسيد ، ودون علاقة ما بينه وبين الحياة البشرية القائمة بالعقل ، وأعلن الإسلام حربه على الشرك ، وعلى الكفر ، وعلى تصور أي علاقة بين الله والبشر ، وإنما الله منزه ومتعال لم يلد ولم يولد ، ولم يكن له كفوا من أحد أبدا ، لا في الماضي ولا في الحاضر ، ولا في المستقبل . وهذا التحديد القاطع أنهى طموح الخيال الإنساني في تحميل عجزه على علاقات مشوهة بآلهته ، بل أنهى هؤلاء الآلهة أصلا وقضى على وجودهم كلية . . وتحمل الشيطان وحده عبء العلاقة بالإنسان ، إذ هو الذي أغواه حتى خرج من الجنة وأخرج معه ، ليظل كل منهما عدوا للآخر إلى يوم الدين . فالشيطان هو الذي يسعى بالشر في حياة الإنسان الخارجية ، وفي وجوده الداخلي نفسه ، إذ يزين له فعل الشر ، ويوسوس له في أعماقه بعصيان الله ، وتعريض نفسه للعذاب في الدنيا والآخرة معا . والملجأ من وسوسة الشيطان ومكائده هو الله وحده ، وهو الإيمان برسوله وكتابه ، وما أنزل من كتب ، ومن أوحى إليهم من رسل . فكل شيئا قد غدا واضحا وبينا ، وتحددت العلاقات والحدود ، الحرام بيِّن والحرام بيِّن ، ويزين الشيطان للناس الشر ، ويرحم الله عباده إن تخلصوا من أسر الشيطان وتابوا وأصلحوا ، ثم تابوا واتقوا وعملوا صالحا . .

كان لا بد إذن أن يختفي البطل المنحدر من صلب الأسطورة القديمة ، وكان لابد إذن أن يتوقف نمو الوجود الملحمي له ، وأن ينعدم تماما الوجود التراجيدي للبطل في التعبير العربي الفردي والشعبي على السواء ، وكان لابد أن يبحث الوجدان العربي عن شكل آخر من التعبير يحقق له التلاؤم مع صورة البطل في الوجود الفكري والعقائدي الجديد (٢٦) ونحن نذهب أن السير الشعبية العربية كفن قولي ظهرت استجابة لهذا البحث ، وتلبية لضرورة ظهور شكل إسلامي للتعبير الأدبي ليبعده عن مظان الارتباط بالأشكال الأدبية المنحدرة من الأسطورة الوثنية القديمة ، ويكون فيه الوفاء الفني لمتطلبات التعبير العربي المتجددة . . ولعل هذا هو الأساس في عدم ظهور المسرح بشكله اليوناني التقليدي عند العرب ، ولعله أيضا السر في أن البدايات الملحمية التي عرفها الشعر العربي القديم قد أجهضت وحلّت محلّها الروايات النثرية التي تمتلىء بالمقطوعات

(٢٥) راجع كتاب الأصنام لابن الكلبي وراجع فجر الإسلام لأحمد امين ، وتاريخ الأدب العربي لبروكلمان الجزء الأول ، والسيرة النبوية لابن هشام ، وكتب التفاسير في الإشارة الى عبادات الشمس والقمر والنجوم ، والحديث عن هبل ومناة ويغوث والزهرة واللات ، وغيرها من أصنام العرب في الكعبة وغير الكعبة ، وعن ثالثة الأثافي . وعن القداح .

(٢٦) راجع للكاتب بحث الجذور الشعبية للمسرح العربي ، نشر بعضه في مجلة البيان الكويتية ، ويطبع البحث كله تحت نفس العنوان في هيئة الكتاب بالقاهرة . وراجع كتاب (فن كتابة السيرة الشعبية) للكاتب بالاشتراك مع د . محمود ذهني ط . دار أقرأ بيروت .

الشعرية الطويلة ، بل وشديدة الطول في بعض الأحيان (٢٧) ولكنها مع ذلك تحتاج إلى السرد النثري والإضافة النثرية لتكون صلب هذه الملاحم بعد روايتها الجديدة في العصر الإسلامي ، فالمسرح اليوناني امتداد للمعبد وللملحمة (٢٨) ووقف تيار الامتداد أنهى احتمالات استمرار الملحمة وتطورها واستغلاليتها ، كما أنهى احتمال وجود المسرح بشكله التراجيدي الإغريقي المعروف . وتقدمت السيرة الشعبية العربية لتعدل من مسار الملحمة لتتواءم مع الرؤية الإسلامية ، ولتحل نهائيا وبشكل قاطع محل الدراما التي لم يصبح لوجودها ضرورة فنية واضحة . فالبطل الجديد ـ أعني بطل السيرة ـ يحقق غاية إسلامية ، وهدفا قوميا عقائديا حتى لو كان زمانه قبل الإسلام كسيف بن ذى يزن وعنترة بن شداد ، وحتى لو كان غير عربي من الناحية العرقية كالظاهر بيبرس وحمزة البهلوان ، فالبعد الزمني والبعد العرقي قد استبعدا في عملية الصياغة الإسلامية للسير الشعبية العربية . بل لعل استبعاد كل ما يربط المسلم بالتراكم الأسطوري بشكله الوثني القديم كان هدفا رئيسيا من أهداف التأليف الجديد في فن السير الشعبية العربية . بل لعله كان هدفا رئيسيا من أهداف المهتمين بالأدب عامة والشعر على وجه الخصوص ، مع استقرار حركة الدين الإسلامي ، وتمكنه من نفوس المؤمنين به والداخلين إليه من أبناء الديانات الأخرى وأبناء الشعوب المختلفة من غير سكان الجزيرة العربية . ذلك أن الموروث الأدبي بعامة ، والموروث الشعبي على وجه الخصوص مر بمصفاة دقيقة وضخمة ، بحيث اختفت من الذاكرة أو كادت ، العطاءات الأدبية التي تشير إلى العبادات الوثنية القديمة ، أو ترتبط ارتباطا ما بمتبقيات الأساطير المرتبطة بالعبادات الوثنية القديمة ، وبحيث اختفت من الذاكرة أو كادت الممارسات الأدبية الشعبية والمعطيات القولية الشعبية ذات الجذور المرتبطة بالعادات والتقاليد الممارسة في عصور ما قبل الإسلام .

وأبقت هذه المصفاة من ديوان العرب ما يحمل من الأخلاقيات والمثل ما لا يتعارض مع الفكر الإسلامي ، إن لم يكن يوافقه ويساند معطياته المثالية والخلقية والسلوكية تمام الموافقة ، أما الباقي فإما تجوهل فنسي ، وإما حذر منه بوضوح وجلاء ، وإما حور وبدل ليتلاءم مع الفكر السائد الجديد . أم الممارسات القولية المرتبطة بالعادات والتقاليد الممارسة فقد شنت عليها حرب قوية ومؤثرة ، واستبقى منها ما لا يضر ، وحذف منها ما هو مخالفة صريحة لتعاليم الإسلام كعقيدة وكفكر وكسلوك اجتماعي معا . . وهذه المعطيات الإسلامية الضخمة لم تفعل فعلها في المنقول والمحفوظ من النصوص وحسب ، وإنما هي عملت فعلها ، الأكيد في داخل نفوس وعقول المبدعين العرب ، فرديين أو شعبيين ، فأصبحوا لا يصدرون إلا عن فهم كامل لما يقال وكيف

---

(٢٧) فرض الذوق العربي نفسه في ضرورة وجود الشعر في القصة العربية القديمة ، وسنرى في الكتب التي ذكرت باعتبارها من مجالس معاوية كأخبار ملوك اليمن لعبيد بن شرية ، أن معاوية يطلب من عبيد الشعر في كل مناسبة تدعو إليه ، ويتردد في الكتاب قول معاوية لعبيد سألتك ألا تمر بشعر تحفظه فيما قاله إلا ذكرته . وكأنما القصة لاتصلح عنده إلا بالشعر يرد على ألسنة من يدور بينهم الحديث ، فيقول له : « سألتك ألا سددت حديثك ببعض ما قالوا من الشعر ولو ثلاثة أبيات » . . ويكثر الشعر في كتاب عبيد ، حتى لنكاد نرى تاريخ ملوك اليمن يأتي في كتابه على لسان ملوكها شعرا . . ففي قصة عاد الأوسط مثلا ، يصف عاد حربه مع الفرس في ٣٣ بيتا ، ثم هو إذ يتوجه إلى الشام يقول في ذلك شعرا يبلغ ٣٥ بيتا ، ثم يقف ليذكر قوته وسطوته وجبروته في ٣٤ بيتا هكذا . . وقد أحصينا في كتاب في الرواية العربية عصر التجميع ، ماجاء من شعر على لسان تبع الأوسط أحد أبطال كتابه الملحميين فكان ٦٩٤ بيتا من الشعر ، وهذا الشعر يروي حياة تبع كامله وغزواته وفتوحاته ومعاركه ممزوجة بتأملاته وآرائه ، كما نلمح في هذا الشعر ما يلقى الضوء على معارف العرب في عصره . وعلى تقاليدهم وعاداتهم . . راجع كتاب (في الرواية العربية ـ عصر التجميع ، طبعة دار الشروق ـ القاهرة) .

(٢٨) للدكتور مندور في كتابه فن الشعر ص ٩ جملة هامة في هذا المجال إذ يقول : (حتى رأينا شعراء التمثيليات يعترفون بأن مسرحياتهم ما هي إلا فتات تساقط من مائدة هوميروس) .

يقال في مرحلة ، ثم عن اقتناع وصدور عفوي ، عن رؤية واضحة في وجداناتهم وعقولهم تتمشى مع الفكر الإسلامي ولا تعارضه ، وإنما هي في الكثير من الأحيان تؤكده وتثبته بطريق مباشر وغير مباشر ، وخاصة في الطريق غير المباشر عن طريق العلاج الروائي للأحداث والأفكار الإسلامية والتاريخية بعامة كما بلورها وطورها فن السيرة الشعبية .

وقد لاحظ الدارسون المعاصرون قلة ما وصل إلينا من شعر قبل الإسلام ، وقصر الفترة الزمنية التي يمثلها وهي حوالي مائة وخمسين عاما فقط ، ويوردون قول أبو عمرو بن العلاء : (ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقلة ، ولو جاءكم وافر لجاءكم علم وشعر كثير) (٢٩) وقد ذكر برد كلماته في (تاريخ الأدب العربي) بدايات الشعر العربي وارتباطها بالطقوس المعبدية ، إلا أنه كان حذرا وطرق الموضوع بتحرج شديد . والواقع أن المسألة لا حرج فيها إذا ما وضعنا في اعتبارنا أن هذه النصوص التي تسربت قليلة بل ونادرة . وقد لجأ كثير من الدارسين والنقاد أخيرا إلى محاولة فهم الشعر ما قبل الإسلام على ضوء بعض الرموز فيه ، وعلاقات هذه الرموز بالممارسات الأسطورية والمعبدية القديمة ، وهي محاولات جادة ، ولكنها تقوم على الحدس والمقارنة ، وإرجاع المجهول إلى المعلوم ، وتطبيق قاعد البحث الأنثروبولوجية ، وكلها مع مشقتها والتزامها بالجدية تفتقد النصوص الصريحة والواضحة ، وهذه قد ضاعت واندثر أمرها ، وأصبح أمر العثور عليها مشكوكا فيه ، وإن كان الاجتهاد مشكورا ومطلوبا في آن واحد (٣٠) والحقيقة أن أمر الشك في حجم الشعر الذي ذكره مؤرخوا الشعر الجاهلي وأصحاب كتب الحماسات والمختارات الشعرية ، يتناقض مع ما توارد عن احتفال العرب بالشعر ، واهتمامهم الواضح بأمره حتى ليعلقو المختار من قصائده على أستار الكعبة إلى جوار أصنامهم . وقد حاول الكثيرون منذ البداية الحصول على نماذج أخرى من هذا الشعر ، ولكن أن الواضح أن ما حصلوا عليه ليس إلا وضعا معاصرا لهم ، قيل لإرضائهم وافتقد نبرة الشعر التي تتماشى مع القصائد المعترف بها منه . من ذلك ما جاء في كتاب أخبار ملوك اليمن من حديثه مع معاوية بن أبي سفيان عن أمر عاد إذ يقول معاوية (وأبيك لقد أثبت وذكرت عجبا من حديثك عن عاد . وقد علمت أن الشعر ديوان العرب ، والدليل على أحاديثها وأفعالها ، والحاكم بينهم في الجاهلية ، وقد سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول (إن من الشعر لحكما) . . قال عبيد : قد صدقت يا معاوية ، إنه لما كان من وفد عاد ما كان وما قد حدثتك عنه ، وصارت عاد ووفدها أمثالا وأحاديث ، قالت فيها العرب أشعارا . . منها ما حفظناه ومنها ما لم نحفظه . . قال معاوية (فهات واسمعني ما حفظته من ذلك) (٣١) . . والشعر الوارد طبعا لا يرقى في قيمته الشعرية إلى مستوى المعلقات أو غيرها مما جاء في ديوان العرب . بل إن التزام شعر ديوان العرب بأغراض محددة هي الفخر المرح والهجاء والرثاء والغزل والوصف . ينبىء عن تصنيف لموضوعات محددة ،

---

(٢٩) طبعات فحول الشعراء لمحمد بن سلام الجمحي الجزء الأول . وراجع الحيوان للجاحظ الجزء الأول .

(٣٠) حاول الدكتور مصطفى ناصف في عدة مقالات نقدية طرق هذا الموضوع ، كما طرقه الدكتور أحمد كمال زكي والدكتور إبراهيم عبدالرحمن ، وكتب الدكتور عز الدين اسماعيل كتابه عن المكونات الأولى للثقافة العربية في جهد واضح إلى هذا الاتجاه ، وكذلك الدكتور عوني عبدالرؤوف في كتابه البدايات الأولى للثقافة العربية . وخصص الدكتور على البطل صلب رسالته بعنوان (الصورة الفنية في الشعر العربي) للمحاولة العلمية الجادة في نفس الاتجاه . . وهناك اجتهادات أخرى مستمرة . .

(٣١) القصة وغيرها كثير من مثيلاتها وردت في أخبار ملوك اليمن ، المطبوع مع كتاب التيجان لوهب بن منبة في كتاب واحد . أصدره مؤخرا مركز الدراسات والأبحاث اليمنية بصنعاء .

وهي في معظمها تعني بالعطاء الخارجي للمعنى ، ولا تدخل في صلب الانفعال الفني والخلجات الداخلية للشاعر ، الأمر الذي لا يترك لفحولة الشاعر وعمقه ، دون أن يرد في صلب هذه الأغراض ، هذا الالتزام يوحى بنوع من القواعد التي قام عليها الاختيار ، وقامت عليها أسس الاستبقاء أو الأستبعاد ، وهذا افتراض يحتاج إلى الكثير من التحميص والمناقشة لا أظن أن هنا مجاله . أو أن لدينا الأدوات للقيام به . . وإن كان حقل الدراسات الشعرية والنقدية ملىء بمن يستطيعون الالتفات إليه ومناقشته ، ربما خرجنا بشىء جديد في هذا المجال . . ومع هذا فقد تسللت الكثير من النماذج الشعرية العربية القديمة التي ترتبط ببعض العادات والتقاليد ، وبحكايات الأمم السالفة ، وملوك التبابعة وبالأنبياء والأحداث مما بقى عنه الحفظة من أمثال عبيد بن شرية وغيره . ولكننا نذهب أن هذه المتبقيات إما موضوعه وضعا معاصرا لرواياتهم ، وإما منقولة حفظا عمن وصفوها في إطار الأحداث التاريخية القديمة ، وعلى ألسنة أبطالها ، ولكن مرت من المصفاة الأدبية الجديدة فلم تشر من متبقيات أصولها المرتبطة بالأساطير والعقائد والعادات إلا بالقليل النادر . وإذا كان قد حدث للشعر ، فشبيه به ما حدث لغيره من الروايات التاريخية ، والحكايات القديمة ، والموروث الفردي ، أو الشعبي من الأعمال النثرية .

●●●

إذا كنا نعتبر السير الشعبية العربية هي عطاء مرحلة الإبداع في دنيا الرواية العربية ذات الطابع الخاص الذي حددته الرؤ ية الإسلامية ، وحدده تغير مفهوم البطل في ظل الإسلام ، فنحن نذهب إلى أن هذه المرحلة قد سبقتها مرحلتان أساسيتان ، مهدتا لها ، ومكنتا من ظهورها . الأولى هي مرحلة التجميع . وهي مرحلة عكف فيها رواة حافظون على تجميع ما لديهم من حكايات وأخبار تمس الحياة العربية ، وحياة ملوكها وأبطالها ، وحياة أحداثها وحروبها وتجاربها قبل ظهور الإسلام ، استجابة لرغبة المفسرين الذين استوقفتهم إشارات القرآن الكريم إلى قصص الأنبياء . وحكايات الأمم السالفة ، ونعود هنا فنذكر نص السيوطي الذي يقول فيه : (وتلمحت طائفة ما فيه من قصص القرون السالفة والأمم الخالية ، ونقلواأخبارهم ، ودونواآثارهم ووقائعهم ، حتى ذكروا بدأ الدنيا وأول الأشياء ، وسموا ذلك بالتاريخ والقصص) . (٣٢) وهذا هو المدخل الأول الذي وجد فيه الحفاظ تنفسهم إلى تدوين ما عندهم من حكايات وأخبار قبل أن تندثر معهم ، وتزول بزوالهم . وعرفنا من أسماء هذه الطبقة . ابن اسحق ، ووهب بن منه وكعب الأحبار ، وعبيد بن شرية الجرهمي . ودغفل النسابة وهشام الكلبي ، ويذكر صاحب الفهرست مجموعة كبيرة منهم في الفن الأول من المقالة الثالثة من كتابه . (٣٣) وسنلاحظ أن معظمهم من المعمرين الذين عاشوا حتى الدولة الأموية ومنهم الجرهمي الذي أدرك زمان النبي صلى الله عليه وسلت وعاش حتى أيام عبدالملك بن مروان . ومع هذا يذكر لنا ابن النديم أسماء من روى عنهم من أحاديث أيام العرب وأحداثها وملوكها ، وسنلاحظ أن معظمهم كان يهوديا يمانيا كوهب وكعب الأحبار وغيرهما ، وأن منهم النصراني كعوانة بن الحكم بن العياض والنسابة البكري وغيرهما . وأهمية هذه الملاحظة ترتبط بمصادر معلوماتهم ، وخاصة عن أحداث الامم البائدة ، وقصص الأنبياء . فمعظم هذه المصادر ترجع إلى الكتب المقدسة السابقة للقرآن الكريم ، كما ترجع إلى كتب متوارثة

---

(٣٢) الاتقان في علوم القرآن الجزء الثاني للسيوطي .

(٣٣) الفهرست لابن النديم ط : المطبعة التجارية ص ١٣١ وما بعدها .

مليئة بالقصص ، ولم يصل إلينا من هذه الكتب الأخيرة شيء . (٣٤) وقد ذكر وهب بن منبه في كتابه التيجان أنه قرأ الكتب المنزلة ويقول (قرأت ثلاثة وتسعين كتابا مما أنزل الله على الأنبياء ، فوجدت فيها أن الكتب التي أنزل الله على جميع النبيين مائة كتاب وثلاثة وستون كتابا ، ثم مضى يفصلها في الصحائف التى أنزلت على آدم وشيت بن آدم ، واخنوخ ونوح وهود وصالح وابراهيم وموسى وداود وعيسى والرسول محمد عليه السلام (٣٥) . . وهذه الجرأة من وهب هي التي أباحت له أن يكون مرجعا أساسيا عند المفسرين في ذكر الأحداث والأخبار التي احتاجوها لتفسير بعض إشارات القرآن الكريم لحكايات قديمة اندثر أمرها . وهذه الجرأة نفسها هي التي دعت إلى طلب الحذر من هذا السيل الدافق من الحكايات والأخبار المشكوك في أمرها تاريخيا ، وأسموا هذه الأخبار بالإسرائيليات ، وأعلنوا أنها من مدسوسات اليهود وغير اليهود لإفساد الرؤية الإسلامية للأخبار . ويبدو صحة ما ذهبوا إليه واضحا في ادعاء كعب الأحبار أمام معاوية أن كل ما حدث ويحدث مفسر في التوراة ، وقد ذكر النويري في نهاية الأرب حكاية معاوية مع كعب الأحبار إذ استقدمه ليقص عليه قصة إرم ذات العماد ، ويعجب معاوية بمعرفته فيقول له : يا أبا اسحق ، لقد فضلك الله على غيرك من العلماء . ولقد أعطيت من علم الأولين والآخرين ما لم يعطه أحد . فقال : والذي نفس كعب بيده ، ما خلق الله تعالى شيئا إلا وقد فسره في التوراة لعبده موسى تفسيرا ، وإن هذا القرآن أشد وعيدا (وكفى بالله شهيدا) والله الهادي للصواب (٣٦) والنفس الإسرائيلي هنا واضح ومميز ، وهو يفسر غضبة علماء الدين والتفاسير على مثل هذه الروايات المنقولة ، والتي تحاول جاهدة جعل التوراة أول العلم والمعرفة . وتجعل فيها من أسرار المعرفة ما لا يعرفه إلا أصحابها من أمثال كعب الأحبار . والأمر عندنا أن ما قدمه هؤلاء ليس حديثا تاريخيا ثابتا يمكن الأعتماد عليه من الناحية التاريخية ، وعرض على قانون الصحة والخطأ الأخلاقيين ، وإنما هو - عندنا - بقايا الحكايات الشعبية ، و(الملاحم) المجهضة ، التي ضلت في ذاكرة رواة هذا العصر وكتابه . . فهي بنهايات ما احتفظت به الذاكرة ، وبدايات مرحلة التجميع للرواية العربية القديمة .

ولم تكن حاجة المفسرين لهذه الأخبار وحدها هي الدافع لحركة التجميع هذه ، فقد كانت هناك حاجة السمار إلى مادة لسمرهم ، وقد عرف العرب السمر واهتموا به اهتماما كبيرا ، وكان لهذه الأسمار دار خاصة بها في مكة هي دار الندوة التي أنشأها قصى بن كلاب ويقول عنه ابن هشام في السيرة النبوية (فكانت إليه

(٣٤) في سيرة سيف بن ذى يزن ، المجلد الأول ، تقول السيرة عن وزير الملك ذى يزن واسمه يثرب « ليس له نظير في مشرق الأرض ولا مغربها ، وكان اسمه يثرب ، وكان قد قرأ الكتب القديمة ، والملاحم العظيمة ، فوجد في التوراة والإنجيل وصحف إبراهيم الخليل ، وفي مزامير داود عليه السلام اسم محمد صلى الله عليه وسلم ، وهو من آل قريش من بني هاشم ووجد صفته وأنه يظهر الإسلام والإيمان » ونلاحظ هنا أن كاتب السيرة ربط بين الكتب القديمة كما أسماها ، والملاحم العظيمة كما نعتها ، بالملاحم العظيمة وبين صحف إبراهيم والتوراة والإنجيل في نسق واحد كمصادر قديمة للمعرفة .

(٣٥) راجع التيجان لوهب بن منبة طبعة مركز الدراسات اليمنية بصنعاء ويقول الدكتور حسين نصار في كتابه نشأة التدوين عند العرب في حديثه عن شواهد اللغات المختلفة عند وهب (قد نخرج من هذه الشواهد ونحن على ما يشبه الاطمئنان من معرفة وهب باللغة العبرية والسريانية . وفي نفسنا شيء من معرفته باللغة الآرامية والحميرية ، ومما يزيدنا يقينا بمعرفته اللغات غير العربية ذلك القول في الكثير من المراجع بأنه قرأ الكتب أو العديد منها ، وأن تفسيره للكلمات العبرية والسريانية كان صحيحا في أغلبه ، وربما استمد وهب بعض معارفه مما كان شائعا من قصص بين أهل الكتاب وإن لم يوجد في إنجيل أوتوراة) .

(٣٦) الجزء الثالث عشر من نهاية الأرب للنويرى .

الحجابة والسقاية والرفادة والندوة واللواء ، فحاز شرف مكة كلها) . . وفي دار الندوة كان يقوم أصحاب (المقامة) أمام الجالسين ليحكوا حكايتهم . . وقد لام معاوية قصيا حين باع هذه الدار وانقطع عملها (٣٧) ولعلها كانت الحافز لها على نقل مجلسها إلى قصره (٣٨) وقد عرفت المكتبة العربية كتاب أخبار ملوك اليمن لعبيد بن شرية من مسامرات معاوية المدونة ، كما نقلت كتب الأدب والأخبار مسامراته مع كعب الأحبار وغيره ، وهذه الحركة التي دارت حول معاوية تسببت في نشاط عصر التجميع ورجاله نشاطا وافرا ، وليس يغيب عنا أن السمر بالحكايات عادة متأصلة عند كل الشعوب ، ولسنا نغفل عن المساجلة التي حاول المسامرون بها محاجة الرسول وإحراجه أمام قريش . ويذكر لنا ابن هشام في السيرة النبوية (إن النضر بن الحارث كان من شياطين قريش ، وممن كان يؤذي رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وينصب له العداوة ، وكان قد قدم الحيرة وتعلم بها أحاديث ملوك الفرس ، وأحاديث رستم واسفنديار ، فكان إذا جلس رسول الله صلى الله عليه وسلم مجلسا فذكر الله وحذر قومه ما أصاب من قبلهم من الأمم من نقمة الله ، خلفه في مجلسه إذا قام ، ثم قال : (إنا والله معشر قريش أحسن حديثا منه ، فهلم إليّ ، فأنا أحدثكم أحسن من حديثه ، ثم يحدثهم عن ملوك فارس ورستم واسفنديار) (٣٩) فحركة التجميع بدأت قبل الإسلام ، واستمرت طوال مرحلة صدر الإسلام ، وإن كانت في بادىء الأمر قد اعتمدت على الرواية الشفاهية كما في دار الندوة ، وكما رأينا في حديث النضر بن الحارث ، فهي قد دخلت إلى عصر المدونات على يد وهب وعبيد وابن اسحق وغيرهم . ومعظم أبناء هذه الطبقة يشكك فيهم العلماء ، ويشككون في الرجال وفي احاديثهم معا . ويذكر صاحب الفهرست عن ابن اسحق انه كان (يحمل عن اليهود والنصارى ويسميهم في كتبه أهل العلم الأول) . . ومع هذا فنحن نذهب إلى أن الكثير من أخبارهم دخلها الحذف والتنقيح ، وإن الكثير مما دسوه مما يجري مجرى الإسرائيليات الممعنة في الفرض والشبهة قد حذف . وهذه المرحلة ـ مرحلة التجميع ـ هي النواة الأولى التي استمرت بعملية القص والحكى ، ووصلت بين متبقيات الحكايات العربية ـ وغير العربية القديمة ، وبين المرحلة التالية لها ، وهي مرحلة التأليف (٤٠) وسنلاحظ أن هذه المرحلة جمعت بين تجميع القصص العربية القديمة ، وخاصة ما أرتبط منها بملوك اليمن ، والأمم البائدة وقصص الأنبياء ، وبين حكايات وافدة من الأمم المجاورة فحكايات رستم واسفنديار التي كان يحكيها النضر بن الحارث وهو قرشي حافظ لأخبار الفرس وحكاياتهم . ولا نستبعد وجود حكايات مترجمة عن الهند والروم ، فقد كانت الأسفار وسيلة العرب للاتصال بالخارج . وصلات العرب بالبلاد المحيطة بهم وشقها طرق التجارة وقيامهم بالرحلة بين بلاد الشمال حيث تصلهم موانيهم ببلاد البحر المتوسط ، وبلاد الجنوب حين تصلهم موانيهم بجزر بحر الهند والهند نفسها ، وتصلهم هذه الموانى أيضا بالحبشة وبلاد الزنج .

---

(٣٧) السيرة النبويه لابن هشام الجزء الأول .

(٣٨) يقول المسعودي في مروج الذهب : (كان لمعاوية بن أبي سفيان ساعات من كل يوم يعقد فيها مجلسا فيحضر غلمانه الدفاتر فيها سير الملوك وأخبارها والحروب والمكائد فيقرأ ذلك عليه غلمان مرتبون) . .

(٣٩) الجزء الأول من سيرة ابن هشام .

(٤٠) لاستكمال هذه المرحلة راجع كتاب (في الرواية العربية ـ عصر التجميع)

وتأتي بعد مرحلة التجميع ، مرحلة التأليف ، ونحن نقصد بكلمة التأليف هنا ، الجمع والترجمة والمادة والصياغة ولا نقصد بها عملية الابداع نفسها . فهذه العملية احتاجت وقتا طويلا حتى تبدأ ، واحتاجت أيضا أن تكتمل لمرحلة التأليف ملامحها ، كما اكتملت لمرحلة التجميع ملامحها . والواقع أننا لا نستطيع الفصل بين مرحلة التجميع ومرحلة التأليف فصلا زمنيا محددا ، وإن كان من المنطقي والمعقول أن تلي الثانية الأولى زمنيا ، ولكن الواقع أن التداخل بينهما ملحوظ وسائد في الأغلب الأعم ، والواقع أننا لا نعرف كتب أصحاب مرحلة التجميع إلا من جهد أصحاب مرحلة التأليف التي تقدم فيها مجموعة من الرواد تحت ضغط الحاجات الثقافية المتنامية في المجتمع العربي الجديد والفني المزدهر إلى أعمال مرحلة التجميع لتقديمها تقديما يتلاءم مع مفهوم العصر والروح الفكرية والثقافية السائدة فيه ، وقد قام (ابن هشام) بتقيم السيرة النبوية لابن اسحق تقديما جعل اسمه يطغى على اسم ابن اسحق لتعرف السيرة باسمه هو . . وابن هشام ترك لابن اسحق صلب رواية الكتاب ، ولكنه اعترض على الكثير من رواياته وأكملها أو صححها من رواة آخرين ، وناقش ابن اسحق في الكثير من الأخبار التي شك في صحة ترتيبها ، وفي صحة إيرادها أصلا . فهو عمل أشبه بتحقيق النصوص تحقيقا علميا ، إلى جوار قيمة صياغته الإسلامية والفنية له . ونحن نلمح في هذه الصياغة الميل بالأحداث لتخدم الفكر الإسلامي وتسير في اتجاهه وتبشر به حتى لو كانت الأحداث تقع في عمق التاريخ العربي القديم . وقدم (ابن هشام) لنا كذلك صياغته الجديدة أو تأليفه لكتاب وهب بن منبه (التيجان) . كما قدم لنا أيضا بنفس المنهج كتاب عبيد بن شرية (أخبار ملوك اليمن) - وابن هشام بهذا قد غطى أهم الكتب التي عرفها عصر التجميع عن التاريخ العربي القديم بعامة ، وعن تاريخ النبي عليه السلام بخاصة ، ولكنها كتب غلب عليها طابع العطاء الشعبي ، والاهتمام بشخصية البطل وتتبع الاحداث الدرامية والهامة في حياته ، ولهذا فهي ليست كتب تاريخ بالمعنى المفهوم لهذه الكلمة ، بقدر ما هي كتب غلب عليها الطابع القصصي ، وتعتبر تسجيلا فريدا للأسمار التي عرفها العرب قبل الإسلام وبعده . وهذه الموجة من المؤلفات صحبتها موجة أخرى من الكتب المترجمة عن آداب الشعوب الأخرى ، ولكنها هي الأخرى مرت بمرحلتين . مرحلة النقل من اللغة الأم إلى اللغة العربية ، ثم مرحلة تأليفها عربيا وإسلاميا من جديد ، تماما كما حدث للكتب المجمعة التي تحدثنا عنها ، ويذكر النديم عن هذه الكتب في عداد كتب المسامرين والمخرفين ، تحت عنوان (أسماء الكتب المصنفة في الأسمار والخرافات) . . ويذكر فى أولها في كتب الفرس ويقول : (أول من صنف الخرافات ، وجعل لها كتبا ، وأودعها الخزاين ، وجعل بعض ذلك على ألسنة الحيوان ، الفرس الأول) . . ويذكر أن أول هذه الكتب هو (هزار افسان) أو ألف خرافة . ويذكر لنا ابن اسحق النديم أن هذه الكتب التي ترجمت إلى العربية استهوت بعض الكتاب لاحتذائها ، ويحكى لنا طريقة (التأليف) في هذا العصر بحيث تتضح لنا سمات المنهج المتبع ، ويتضح لنا أن مرحلة الإبداع الكامل لم تحل بعد ، فيقول : (ابتدأ ابو عبدالله بن عبدوس الجهشياري صاحب كتاب الوزراء بتأليف كتاب اختار فيه ألف سمر من أسمار العرب والعجم والروم وغيرهم ، كل جزء قائم بذاته ، لا يعلق بغيره ، وأحضر المسافرين ، فأخذ عنهم أحسن ما يعرفون ويحسنون ، واختار من الكتب المصنفة في الأسمار والخرافات ما يحلو بنفسه ، وكان فاضلا ، فاجتمع له من ذلك أربعمائة ليلة وثمانون ليلة ، كل سمر تام

يحتوى على خمسين ورقة ، وأقل وأكثر . ثم عاجلته المنية قبل استيفاء أمـا في نفسه من تتميمـه ألف سمر) . . فالمسألة تجميع لما يحفظه المسامرون ، والمسـامرون هنـا يمثلون مرحلة التجميع ، ثم هو تبويب وتصنيف واختيار وصياغة ، وهذا ما يمثله أبو عبدالله محمد بن عبدوس الجهشياري أحد أعلام عصر التأليف . ويتحدث ابن اسحق النديم عن كليلة ودمنة وعمل ابن المقفع فيه ، وهل (ألفه) عن الهند أم عن الفرس [٤١] ، وكذلك يثور الاختلاف حول كتاب سندبـاد الحكيم . ثم يورد ابن اسحق النديم أسماء الكتب التى ألفها الفرس والهند والروم . ويقف وقفة طويلة عند (أسماء العشاق الذين عشقوا في الجاهلية والإسلام وألف في أخبارهم) . كـما يدخـل (الكتب المؤلفة في عجائب البحر وغيره) [٤٢] فهذه المرحلة ـ مرحلة التأليف ـ حاولت تغـطية كـل مصادر الأعمال القصصية القديمة ، سواء منها العـربية وغـير العـربيـة ، وسـواء منهـا مـا اختص بـأخبـار الملوك ، والأمم ، أو بـأخبـار العشـاق والمحبـين ، أو بـأخبـار المغامرين في البحار وما لاقوه من عجائب ومغامرات ، ويضيف ابن اسحق النديم إليها كلها في ص ٤٣٥ أخبار البـطالين وأخبـار قوم من المغفلين (ألف في نـوادرهم الكتب) وهو لا يذكر أسم المؤلف ، وإنما يذكر أسماء الكتب ومنها نوادر جحا وغيره من مشاهير الشخصيات الشعبية العربية ، ونحن نضيف إلى هذا العصر عمل الأصمعي في أخبار عنترة وعمل ابن الأثير في أخبار حمزة البهلوان ، ثم الواقدي في كتابه (فتوح الشام) وكتابه (فتوح العراق) . .

الجهد الأول كان جهد تجميع ما عند الحفظة والرواة والمسامرين والمترجمين ، والجهد الثاني هو جهد تـأليف الكتب المنفصلة والمرتبة من هذا الجهد الأول ، وهوجهد يقـوم عـلى المـراجعـة والاختيـار ، ثم عـلى التصنيف والتبويب ، ثم على إعادة الصياغة . . وفي كل مرحلة من هذه المراحل كانت المصفاة الإسلامية تلعب دورها سواء عن واعية واضحة من المؤلفين ، أو عن إحساس غير واع بالمسئولية الملقاة على عـواتقهم ، أو عن حس بالغ الرهافة بمقتضيات العصـر ، وتمثل كـامل لفكـره ومثله الإسلامية العليـا . . إلا أننا سنـلاحظ أن أحد المؤلفين في هذا العصر لم يبدع شيئا جديدا من عنده ، ولم يقدم على خلق حبكة روائية تضم أشتات الحكايات والنوادر والأخبار التي يذكرها ، بحيث يدخل عمله في عملية الإبداع الخلاق . . كما سنلاحظ أن بعض كتب هذا العصر قد دون ذكر للمؤلف ، مما يشي ببدء مرحلة تثبيت ابداع الشعبي بتدوينه ، ومما يشي بأن التدوين هنا كان عملية كتابه لأعمال تنوقلت مشافهة ، ونسى قائلوها ، فأغفل بالتالي أسم مدونها الأخير ، وأصبحت لا تنتسب إلى أحد كما رأينا فيما ذكره النديم عن أخبار جحا وغيره من نوادر المتبطلين والمغفلين . وبعـد هذا دخولا في مرحلة الإبداع الشعبي الذي يتداخل عند هذه النقطة مع المرحلتين السابقتين لـه تداخـلا طبيعيا من الناحية الفنية .

أمـا وقد أصبحت هـذه المجمـوعـة الضخمـة من حكايات العرب ، وحكايات الشعوب التي سبقت في مضمار الحضارة فتاحة ، لا رواية وحسب ، وإنما تدوينا أيضا . وأصبح لا حذر ولا خوف منها إذ هي دخلت الحصيلة العربية وقد تلاءمنا معها كل الملاءمـة ، فمن الـطبيعي إذن أن يثرى الخيـال العربي الإسـلامي بهذا الفيض الغـزير من القصص ، ومن الـطبيعي إذن أن

---

(٤١) راجع رأيا مفصلا في كليلة ودمنه بين الترجمة والتأليف للكاتب في كتاب (عالم الأدب الشعبي العجيب) ط دار الهلال .

(٤٢) انظر الفهرست لابن اسحق النديم ص ٤٢٢ ومابعدها .

يمرق على هـذا النسق الفني المتداول ، ومن الـطبيعي كـذلك أن يتجـه إلى لون خاص به من ألـوان الإبـداع الروائي ، يقوم على هذه الخلفية العريضة من الموروث الشعبي والقصصي والتاريخي والإبداعي ، ويقوم أيضا على تصور حقيقي لرسالة الأدب في عصر تعيش فيـه الأمة كلها معارك دامية ، وصراعات مريرة ، مع قوى عظمى تحيط بها من كل جانب ، وتقـارعها بـالسلاح وبمعطيات الحضارة معها ، وبخلفية حضارية قديمة مليئة بـالأمجاد والأبـطال ، والإشـادة بـالإنسـان وقـدراتـه وحقـوقه . ويقـوم ثالثـا على تصـور إسـلامي واضـح لشخصية البطل ودوره في مجـال الرؤ يـة الإسلاميـة . فالبطل هنا مؤمن يحارب الكفر ، وخير يحارب الشر ، وإنسان يحارب الشيـطان . وقوى الخير كلها تتضـافر معه ، وقوى الشر كلها تعـاديه . ومـع هذا فحتم أن ينتصـر ، وحتم أن تهزم قـوى الخير قوى الشر ، لأن الله المحبة والسلام والمغفرة يمد أبطاله بالأسباب التي تؤدي إلى انتصـاره على الشـر مهما عـظمت ، وعلى جيـوش الشرك مهما عظمت . ومعارك المسلمين كانت دائما ضد أمم تخالفهم في الدين ، ومن هنا أرتبط الأعداء بمخالفة الدين ، وارتبط الأبطال بمعنى الانتصار للدين .

في مثل هذا المناخ المهيأ ثقافيا وفكريا وحضاريا بدأت مرحلة الإبداع الشعبي العربي ، تختط لنفسها منهجها الخاص في فنها المميز في السير الشعبية العربيـة ، التي حلت عند الثقافة العربية محل الملاحم ، والتي أجهضت قيام التراجيديا ، لأنه لا صدام بين بطلها والقدر ، ولا نهاية فاجعة تنتظر البطل ، بل هو بطل منتصـر لنفسه ولقضيته من ناحية ، ومنتصر بوحدة قـومه من نـاحية ثـانية ، ومنتصـر بانتصـار هؤلاء القوم بقيـادتـه عـلى أعدائهم المخالفين في الجنس والدين معا .

●●●

يـرتبط البناء الفني للسـير الشعبية العـربية ارتبـاطا عضويا ، بمراحل تطور البطل الرئيسى للسيرة ، وهذا التطور نمطي يتكرر من سيرة شعبية إلى أخرى ، بحيث يمكننـا اعتباره المحـور الرئيسى في فنيـة كتابـة السيـرة الشعبيـة بصفة عـامة . وتكـرار هذا المنهـج في السـير الشعبية العربية كلها يحقق خصوصية فنية في البناء الفني لهذه الأعمال .

وتبدأ السير الشعبيـة عادة بمـرحلة التكوين ، وهي مرحله تشمل مـا قبل ولادة البـطل ، ثم ولادة البطل نفسه ، ثم قضية البطل الخاصة التي يعيشها في إطـار مجتمعه الخاص ، وتنتهى بانتصاره في قضيته الفردية ، وتـطهره الكـامل من الـظروف التي كانت تحيط بـه ، وتحاول إعاقة تطوره إلى المرحلة التالية من مراحل بطولته داخل السيرة الشعبية .

وفي السير الشعبية التي بين أيدينا لا تبدأ هذه المرحلة إلا بعد التأصيلة ، والتأصيلة هي مرحلة ما قبل ولادة البطل ، ممتدة إلى أبعد ما يمكن الابتعـاد إليه من زمن يربط نسبه وقبيلته بالرسول في السير المتأخرة كالـظاهر بيبرس وعلى الزيبق ، وبآدم نفسه إن أمكن كما في سيرة عنترة وذات الهمة والهلالية ، وهذه التأصيلة تتبع النسب الكريم للبطل تتبعا روائيا ، أى أننا لسنا أمام حالة سرد للآباء والجدود ، أو للبطون والعشائر والقبائل ، وإنما نحن أمام تتبع لمجموعة من الأحداث الهامة والمؤثرة التي لعب فيهـا هؤلاء الجدود والآبـاء أدوارا هامـة في دنيا الحروب والفروسية ، أو في دنيا الأحداث الجسام التي لها ذكر مشهور في أيام العرب وتاريخهم . وهذه التأصيلة تثبت المـواهب التي سيتحلى بهـا البطل وتعـود بهـا إلى جذورها التي ظهرت في أفعال من سبقوه ممن انحدر منهم نسبـه . والتأصيلة تثبت شـرف البطل بـالنسب ، كما ستثبت الأحداث بعد هذا شرفـه بالفعـل ، وفي سيرة

عنترة لا يكتفى أصحاب السيرة بتأصيل نسب شداد أبي عنترة وتأصيل قبيلته عبس ، وربطها بالأحداث الهامة في الجزيرة ، بل هم يحاولون تأصيل نسب أمه زبيبه أيضا ، حيث هي المطعن الذي سبب له العبودية واللون معا ، فيذهب بها إلى نسب النجاشى ملك الأحباش نفسه ، فإثبات شرف النسب ينحدر إلى السير الشعبية من مفهوم عربي عام للشرف ، ومن مفهوم شعبى متداول لأبناء الأصول . وهنا تبرز الثقافة العربية المتوارثة التي تظهر في العناية بكتب الأنساب ، وتلعب كتب عصر التجميع لعبها في إمداد كتاب السير بثراء هائل في تحقيق أنساب الأفراد والقبائل ، وفي ربط هذه الأنساب بالأحداث الهامة في حياة الجزيرة . كما تلعب هنا أيضا كتب عصر التجميع ودورها البارز في إمداد كتاب السيرة بأحداث أيام العرب وحروبهم ، وتواريخ وقائعهم ، سواء كانت بين بطون القبائل ، أم بين القبائل بعضها وبعض كما هوواضح في سيرتى عنتره بن شداد ، وذات الهمة ، أو بين القحطانيين والعدنانيين كما هو يتضح في سيرة الزير سالم وسيف بن ذى يزن أو بين العرب كمجموع يسكن الجزيرة العربية وبين الشعوب المتاخمة لهم ، كما يظهر في سيرة عنترة في معاركه مع دولة المناذرة ودولة الغساسنة ، وبينهم وبين الفرس والروم من ورائهما ، وفي نفس السيرة تنعكس أحداث المناوشات بين العرب الجنوبية وبين الحبشة في تأصيل أسر زبيبة أم عنترة ، ونفس الأمر يظهر في سيرة سيف بن ذى يزن ، حيث تنعكس العلاقات التاريخية الطويلة المتأزمة بين اليمن والحبشة على الخلفية التاريخية للسيرة . . وهذه المعرفة الموسعة للتاريخ القديم وللأنساب تتيح لأصحاب السير أن يدخلوا أبطالهم التاريخية من آباء البطل في إطار المعارك التاريخية المعروفة بحيث يلعبون أدوارا بطولية هامة من الواضح أنها مؤلفة ومبتدعة من أساسها ، ومحملة على الأحداث التاريخية المستقاة من كتب عصر التجميع . .

وهذه الكتب ذاتها هي التي تتيح ثقافة واسعة لكتاب السير في المعتقدات والسلوكيات العربية القديمة فتظهر عبادة النجوم في سيرة سيف بن ذى يزن ، كما تظهر الكهانة والقيافة والعيافة والفأل والطيرة والقداح في كل هذه السير في مرحلة التأصيلة دون استثناء ، بل تظهر بعض الأسماء المشهورة التي أوردتها هذه الكتب لمشهوري العرب في الكهانة وتفسير الأحلام والسحر والكرم والشعر والحب والفروسية . كما تظهر قصور العرب القديمة ومعابدها ووديانها المشهورة ومنازل القبائل وأسماء مجاري المياه الثابتة ، أو المتجددة ، وأسماء الجبال وتعليلات هذه التسميات الأسطورية . . كما تظهر بعض العادات والتقاليد في الزواج والموت والولادة ، وتكوين الأحلاف ، وتقسيم الفيء والغزوات . . كل هذا إلى جوار أسماء النجوم ومنازلها والطقوس المتبعة معها في رحلة الليل ، وطقوس الاستسقاء ، والخروج إلى الصيد ، ومعاملة الأسرى ، وكيفية تقسيمهم ، وكذلك تقسيم الأسلاب . وقراءة الفأل والزجر والاتصال بالجن ، وأسماء الطيور الخرافية والغول والشق والعنقاء . بل إننا نلمح معرفة غزيرة بأنساب الخيل المشهورة ، وعاداتها وأسمائها ، وأسماء السلالية اللصوص الذين اشتهروا بسرقتها ووسائل احتيالهم على ذلك . هذه المجموعة المتضافرة من المعلومات الشعبية والتاريخية وصلت إلى كتاب السير في كتب المرحلتين السابقتين للإبداع . وتظهر في هذه المرحلة النبوءات برسالة النبى صلى الله عليه وسلم ، وبأمنيات الأبطال من الآباء والجدود بأن يكونوا في خدمة رسالته ، وأن يحضروا عصره ليسلموا على يديه ، بل يبادر بعضهم بالعمل المسبق الذي يظهر استعدادهم الطبيعى للإيمان به ، فكتب الملاحم القديمة تدلهم على قرب ظهوره ، وعلى علو نجمه ، وعنترة سيكون الوسيلة لتطهير الجزيرة من الفاسقين والطغاة ليمهد

الأرض لظهور الرسالة المحمدية ، وسيف يكسو أبوه ذو يزن الكعبة بأنواع الكساء حتى يرضى الله عن ما قدمه من كساء ليبلغ مرحلة التطهر من الوثنية والإثم والشرك ، وينشىء وزيره المؤمن بمحمد ورسالته المدينة ، ويسميها يثرب على اسمه ، لتكون ـ كما دلته الكتب القديمة المهجر الآمن للرسول ورسالته (٤٣) وهنا يبدو بوضوح آثار مرحلة التأليف التي أخذت على عاتقها مهمة التأصيل الإسلامى لهذه الفن ، وربطه وربط بطله بالمعنى الإسلامى المباشر في مثل هذه النبوءات وغير المباشر ، في ربط الأبطال الجدود والأباء برسالة الحق والعدالة منذ البداية ، وفي التمهيد للبطل بسلوكيات متوارثه اسلامية الطابع والفكر . .

ثم تأتي ولادة البطل ، ولابد أن تسبقها أيضا إرهاصات تؤكد أهمية هذه الولادة وخصوصيتها ، فأم عنترة تحلم حلما رهيبا لا يفسر إلا بأنها ستلد مخلوقا له شذوذه وتفوقه ، وأم سيف تدس على أبيه وتغدر به وتقتله ليلة أن تحمل بسيف ، وما أن تلده حتى تتخلص منه ، فترميه في البرية لتفترسه السباع ، وإذا ما نجا فهى تتعقبه بالمهالك ترميه فيها واحدة إثر أخرى . والظاهر بيبرس يؤسر وهو طفل مريض ، ويباع للنخاس الذي ييأس منه ، ويرميه دون اكتراث ليموت وحيدا في الشام ، بينما يسافر هو وبضاعته من العبيد الآخرين إلى مصر . وولادة فاطمة ذات الهمة تمر بفواجع من محاولة الاغتصاب والنجاة ، والموت ، ثم الاتهام الدائم يحيط بها والمهانة الكاملة بعد موت أبيها ، وتخفيها مع أمها ، وحمزة تحدد الأحلام قدره فيسرع أبوه بإخفائه في قبيلة بعيدة في صحراء العرب ليتربى بعيدا عنه ، وعن قدره ، وعلى الزيبق يولد بعد أن يموت أبوه ، وتخفيه أمه خوفا من صلاح الكلبى الذي يبحث عن الطفل الوليد ليقتله خوفا من أن يكبر فيطالب بثأر أبيه منه . كلها ولادات محاطة بالمخاوف والمحاذير ، وهي محاطة أيضا بقدر كبير من الاعتقاد في القدر ، ومحاولات الإفلات منه . وولادة البطل إذن في السيرة ليس مجرد حادثة عادية ، بل لابد أن يحاط بهالة درامية تعطى أثرها في إبراز أهمية المولود ، وأهمية دوره فيما يستقبل من أحداث .

ومنذ ولادة البطل تبدأ المرحلة التراجيدية في حياته ، وهي مرحلة فردية وذاتيه تماماهمومها هي هموم البطل نفسه ، وأيا كان الرمز في القضايا التي تعكسها إلا أنها قضايا شخصية تمس البطل في ذاته . فعنتره عبد أولا وأسود ثانيا ، ورغم ارتباط هذه القضايا الشخصية بقضايا عامة وخطيرة ، وهي انتشار العبودية وخطرها في تكامل المجتمع العربي ، والتفرقة اللونية وخطرها على الوجود العام للمجتمع البشرى كله ، إلا أن خلاص عنترة منها خلاص شخصي ، يحرزه كقضية فرديه تمس وجوده كإنسان في مواجهة هذه الظروف التي وضعتها فيها نشأته وتكوينه وولادته . ويصبح خلاص البطل منها انتصار فردى ، أحرزه بإمكانياته الفردية ، وطاقاته الذاتية ، ومهاراته الخاصة . حقيقة نحن نعتبر الرمز هنا رمزا إنسانيا عاما ، ونعتبر انتصار البطل على هذه المعوقات رمزا لحتمية خلاص المجتمع والإنسانية من الاستعباد والتفرقة العنصرية ، ولكن معركة البطل ليست ثورة يقودها لتحرير العبيد ، وليست عملا جمعيا يشرك فيه غيره لتحقيق هدف إنسانى شامل هو القضاء على التفرقة العنصرية . . ومن هنا ولو أن السيرة تتبنى هذه القضية وتبرزها إلا أنها تضعها في مسارها الذاتى لبطلها ، وتحصرها في كفاحه الشخصي والمحدد . .

(٤٣) راجع الأجزاء الأولى من سير عنترة بن شداد وسيف بن ذى يزن .

والبطل هنا في السيرة الشعبية ينتصر ، تدريجيا ، معليا قدر الإصرار الإنسانى ، والجهد الفردى المستمر في سبيل إزالة المعوقات وإزاحتها عن طريقة . وفي ذات الهمة تقع البطلة في قضية مكان المرأة من المجتمع الذي تسود فيه قيم الرجال ، وتحدد بهذا مكانا هامشيا للمرأة ، وللمرة الثانية فإن القضية نبيلة ، ومبكرة في تاريخ الأدب الإنسانى كله ، ولكنها تظل محصورة في نطاق كفاح فاطمه نفسها ، في اعتراف القبيلة نفسها بها ، إذ تقابل مجتمع الرجال بما يفهمه مجتمع الرجال ، فتتعلم الفروسية ، وتتزيا بزى الرجال لتقهر فرسان الرجال المشهورين ، وتحوز الاعتراف بفروسيتها قبل الاعتراف بأنوثتها وحق هذه الأنوثه ، ثم هي تخوض معركة ضارية ضد الظلم الذي حاق بها إذ تضع طفلا أسود من زوج أبيض وتحوط بها الشبهات ، ولكنها أيضا تخوض المعركة وحدها ، وتربى ابنها ، وتثبت صحة بنوته لأبيه ، ثم تقهر أباه وتنتقم منه ، وتقود الرجال ، وتتصدر مجامعهم ومنتدياتهم ، وتسبقهم إلى صنع الفضل وإلى إحراز السبق والبطولة ، وتصبح قائدة لهم لا منازع لها ، ثم تتحول إلى النسك والفضيلة والعبادة الزاهدة ، فتثبت مرة أخرى فضل المرأة في ميدان العبادة والعلم . . ولكنها في كل هذا تخوض معركة فردية واضحة ، هي التي تحارب وحدها ، وهي التي تصمد وحدها ، وهي التي تتفوق وحدها . فالبطل يخوض معركته كفرد حتى يتغلب وينتصر وتأتى النهاية أيضا انتصارا ومصالحة ، ولاتقترب من حافة الفاجعة حتى يصل البطل إلى بر الانتصار ، وتتضح الهوة بين التراجيديا الإغريقية ، ومثيلتها الروائية في هذه المرحلة من حياة بطل السيرة . . وهذه المرحلة يمر بها أبطال السيرة جميعا ، يعيشون قضية فاجعة فردية ، وينتصرون على المعوقات التي وضعتها حياتهم أمامهم بجهودهم الفردية المثمرة ، والمنتصرة أبدا على الشر والظلم ، وأنصار الشر والظلم .(٤٤)

وفي هذه المرحلة يمر البطل بالمرحلة الأسطورية في الإبداع الشعبي ، ثم يقفز إلى المرحلة الدرامية في الإبداع الفني ، وكما ساعد الفكر الإسلامى في تطهير المرحلة الأولى من الشوائب الوثنية وإدخالها في حدود الرؤية الإسلامية ، كذلك ساعد الفكر الإسلامى في تطهير هذه المرحلة من وجود الصراع ضد القدر ، وهزيمة البطل الفاجعة والحتمية أمام قوى القدر ، إذ تساند قوى الخير البطل في كفاحه الذاتى ، ليصل إلى انتصار واضح يحيل النهاية إلى بداية . فمن نهاية هذه المرحلة تبدأ المراحل الهامة التالية لحياته ، والتي ما كان لها أن تكون إلا بعد خلاص البطل من قضيته الشخصية ، وتحرره من عوائق تحول بينه وبين القيام بدور البطولة الكاملة ، بل إن الانتصار على هذه المعوقات هو الذي يبرر رفعه إلى مصاف أبطال السيرة الشعبية ، وإذا كانت هذه المرحلة هي مرحلة الدراما التراجيدية في حياة البطل فإن المراحل التالية تمثل مراحل البطولة القائمة على المغامرات والتفوق في ميدان الحرب والحب والذكاء في حياة البطل ، وقد حددناها في كتاب (فن كتابة السيرة الشعبية) بالمراحل الفروسية ـ والأسطورية ـ والملحمية ـ في حياة البطل . وهي مراحل انطلاق البطل لتحقيق مكانه في مجتمعه ، وهي المرحلة المسماة بمرحلة الفروسية حيث يتفوق البطل على الأبطال المعروفين في محيطه ، وحيث يرسي مبادىء الفروسية من نصرة المظلوم والانتقام من الظالم ، وحيث تتم قصة حبه وزواجه من محبوبته بعد أن يعلي من أمره وذكره ، في

(٤٤) راجع في قضايا هذه المرحلة عند أبطال السير للكاتب (كتاب أضواء على السير الشعبية) ط اقرأ بيروت .

الفروسية والشعر في عنترة ، وفي الفروسية والزهد في ذات الهمة ، وفي الفروسية والعدل في الظاهر بيبرس ، وفي الفروسية والحكمه في سيف بن ذى يزن ، وفي الفروسية والمهارة في علي الزيبق على سبيل المثال . ونحن هنا أمام كم من التقاليد التي عرفها العرب باسم تقاليد الفتوة ، حيث لا اعتداء على امرأة أو ضعيف أو عجوز أو مريض أو طفل ، وحيث كلمة البطل شيء يفديه بحياته ، وحيث تتكامل أدوات البطل التي يحتاجها من فرس أو سيف أو ترس أو أدوات سحرية تعينه في المراحل التالية . في هذه المرحلة تتضح معاني النبالة والشهامة والفروسية ، وتتضح معانى العدل والحب والجمال ، وتتضح معاني الفداء والتضحية والشرف . وهذه المرحلة سلسلة من المغامرات في الميادين التي ذكرناها ولكن في إطار المغامرة الواقعية إلى حد كبير ، وفي إطار هموم المجتمع الضيق الذي يعيش فيه ، ويتم فيها تكوُّن البطل ، وارتفاع شأنه ، وحصوله على الأعوان والمساعدين ، وإقرار الجميع له بالتفوق والتصدر ، ونيل مكان المقدمة في هذه البيئة التي تدور فيها مغامراته . ثم تأتى المرحلة المسماة بمرحلة الأسطورة ، وفيها تختبر قدرات البطل في تحدى قوى أعلى من القوة البشرية العادية ، كقوى السحر والطلاسم والجان ، وقوة الكهنة والسحرة ، وقوى الغيلان والحيوانات والطيور الأسطورية ، والمخلوقات الغريبة ذات القدرات الخارقة . . وفي هذه المرحلة يمثل البطل قوى الخير في مواجهة قوى الشر ، فكل هذه القوى الخارقة قوى شريرة من صنع الشيطان ، وتساند البطل في قهرها قوى خيرة تريد له أن ينتصر على الشيطان وقواه ، منها أولياء الله الصالحين ، وأولهم وأكثرهم ظهورا في هذه المرحلة من حياة أبطال السير الشعبية العربية هو الخضر عليه السلام ، وكذلك قوى الحكماء ، أو العارفين بالسحر الأبيض في مقابل السحر الأسود ، والحكماء والعلماء بخصائص الأشياء وتراكيب الطلاسم وأسرار المعادن ، ووسائل الخلاص من شراك الشر . وكذلك الجن المسلم المؤمن الذي يرى في معركة البطل مع الشر وسيلة لعقاب الجن الكافر الشرير ، وسببا لإعلان الجهاد الإسلامى ضد الكفرة من الجان من أتباع إبليس عدو كل المؤمنين بشرا كانوا أم من الجان .

ومع كل هذه الأدوات يأتى الذكاء والحيلة والقدرة على التفكير وتغيير الهيئة وخداع الأعداء ، والتمكن من معرفة الأسرار المخفية والاطلاع على ما في النفوس من شر كامن وراء الظاهر الخداع[٤٥] وهذه المرحلة يتحرك فيها البطل في مجال أوسع من مجال حركته في مرحلة الفروسية ، فهو يغامر مستعينا بعشيرته التي اتحدت معه في المرحلة السابقة لتوحيد باقى القبائل العربية في عنترة ، أو باقى مكونات الدولة الإسلامية كما في الظاهر بيبرس ، أو باقى ولايات الدولة العباسية كما في على الزيبق ، أو باقى المرابطين على الثغور من المجاهدين المسلمين كما في ذات الهمة ، أو باقى الفرسان المشهورين في بلاد العرب وبلاد وادى النيل معا كما في سيف بن ذى يزن . . ويصبح البطل هنا مركز تجمع لقوى الخير ، القوى القومية والقوى العقائدية معا ، في مواجهة الفساد الإنساني والشر الشيطاني معا ، وقهره وتعبيد الأرض وتطهيرها من شروره . . فالبطل يرتقى من التغلب على همومه الشخصية في مرحلة التكوين ، إلى التغلب على همومه العشائرية في مرحلة الفروسية ، إلى التغلب على همومه القومية في المرحلة الأسطورية ، فإذا ما وصلنا إلى

(٤٥) راجع السير الشعبية للكاتب ط دار المعارف ـ وفن كتابه السيرة الشعبية ط أقرأ بيروت .

المرحلة الملحمية أصبح البطل مؤهلا لأن يكون رمزا لتجمع الأمة الإسلامية في مواجهة أعدائها الخارجيين الطامعين في أرضها ، وأصبح يخوض معركة أمته التاريخية حيث تمثل كل سيرة مرحلة من مراحل هذه المعركة ضد الأعداء المحيطين بالأمة الإسلامية ، ففى عنترة هي معركة ضد الفرس والروم فيها من الإسقاطات التاريخية ما يجعلها سجلا تاريخيا لمعارك الجزيرة ضد هاتين الدولتين قبل الإسلام ، وفيها ما يجعلها سجلا للمعارك الإسلامية في صدر الإسلام ضدهما معا . . وفي ذات الهمة هي معركة ضد الروم البيزنطيين بما يجعلها سجل للمرحلة التاريخية من المواجهة بين العرب والروم في العصر الأموى والعباسي معا ، وهي في سيف هي معركة ضد الأحباش بما يسجل معارك الجنوب العربي ضد الأحباش ، وما يعكس معارك مصر المملوكية في مواجهة الغزوات الحبشية في العصر الصليبى . . وفي الظاهر بيبرس هي معركة ضد الصليبيين تعكس الأصداء التاريخية لهذه الحروب المريرة التي كانت الشام ومصر مسرحا لها . وهي في على الزيبق معركة ضد الولايات الفارسية المستقلة والتي أرادت انهاء الوحدة الاسلامية والاستيلاء على مركز الخلافة ، وهي في نفس الوقت سجل للمعارك ضد الفرنج من الطامعين في أرض المسلمين . وفي كل هذه السير التي سجلت تاريخنا تسجيلا روائيا رائعا ، تلمح أسماء حقيقية لأبطال تاريخيين ، كما تلمح معارك حقيقة دارت تاريخيا بين العرب وأعدائهم ، كما تلمح تسجيلا فذا لمرارة هذه المعارك وضراوتها . . إلا أنك في كل هذا تحس أن الذي يحارب عن العقيدة والوطن هو الشعب نفسه ، لا مجموعة من الملوك والأمراء ، إنما وظيفة المسلمين أن يدافعوا عن أرضهم وعقيدتهم ، ومن هنا كان الأبطال ينبغون بالحياة ، وكان الأبطال الجانبيون يمثلون المكونات المتعددة لهذه الأمة ، والتي اشتركت كلها وعلى قدم المساواة في معاركها . . ومن هنا يخرج البطل من فرديته المطلقة التي رأيناها في مرحلة التكوين إلى أن يكون بطلا جمعيا بالمعنى الواقعى ، إذ يقود الرجال الممثلين لكل مكونات الأمة ، وبالمعنى الرمزى ، إذ يصبح هو العلم الذي تلتف حوله الشعوب الإسلامية في معاركها التاريخية .

وهذه المرحلة ـ أعنى المرحلة الملحمية ـ مرحلة مميزة للسير الشعبية العربية ، فبدونها تكون السيرة ناقصة لم تكتمل نضجها بعد ، إذ نفقد من غيرها الهدف القومى العقائدي ، وهو الهدف الأساسي في فن السيرة الشعبية نفسها . وسنجد في هذه المرحلة استعادة كاملة من مجموعة المعارف والعادات والتقاليد التي حملتها كتب عصر التأليف عن أعمال الشعوب الأخرى ، التي أصبحت بعد الإسلام جزء من مكنونات الشعب الإسلامى كله ، فالمعرفة بعادات هذه الشعوب وتقاليدها ، وموروثاتها الشعبية ، ومأثوراتها القولية والفنية واضح تماما في وصف الأماكن وتحديد سمات الاشخاص والأحداث أثناء تحرك البطل داخل أجزاء الوطن المختلفة . . والمهارة الروائية في تحويل البطل من مجرد حالة وموقف ، إلى شيء حي متحرك وملىء بالعواطف والانفعالات الإنسانية التي تحيله إلى كتلة من الحيوية الإنسانية تجذب إليها المتلقى ، ويتوحد معها ، وبالتالى يتوحد مع القضايا التي تمثلها في نجاح يحققه فن السيرة بنسبة عالية جدا ، حتى لقد غدت أسماء الأبطال أسماء أعلام متداولة في حياة الشعب العربي حتى الآن ، بل لقد تحولت أسماء بعض الأبطال كعنترة وأبى زيد ، إلى صفات تمثل مجموعة من المثل والسلوكيات . وفي النهاية تأتى مرحلة الامتداد ـ وفي هذه المرحله يموت

البطل ميتة الإنسان العادي ، ولكن أبناءه وأتباعه يواصلون رسالته ، ويحملون رمزه واسمه ، ويحاربون تحت شعاره لتحقيق نفس الأهداف والمثل ، وللدفاع عن نفس القضايا القومية الإسلامية ، والخلفية الإسلامية ، والفكرية الإسلامية . فالموت على الإنسان حق ، وهو يقبله برضاء ، ويعرف أن عمله سيبقى مادام صالحا . وسنحس من هذه المرحلة هذا المعنى الإسلامى يتعمق روائيا وفنيا بعمق شديد .

وبعد فالسير الشعبية العربية ظلت بعيدة عن مجال البحث فترة طويلة ، وبدأ الاهتمام بها مؤخرا ولكنها تحتاج إلى تكثيف في جهود الباحثين المتخصصين لزيادة جلاء أسرارها التي لم تدل لنا بها كلها بعد .

❊ ❊ ❊

صَدر حَديثًا

الاسكندرية دليل تاريخي وأثري *

تأليف : ا. م : فورستر
عرض وتحليل : نور شريف

في عـام ١٩٢٢ نشـرت دار وايتـهيـد مـوريس بالاسكندرية أول طبعة لكتاب أ . م . فورستر E.M. Forster بعنوان **الاسكندرية دليل تاريخي وأثري** : **Ale- xandria: A History and A Guide** . ومنذ ذلك الحين الى أن صدرت الطبعة الثالثة عام ١٩٦١ وهذا الكتاب من المؤلفات النادرة التي يصعب الحصـول عليها حتى لمجرد الاستعارة . ويرجع السبب في هذه الندرة الى أن نسخ الطبعة الأولى الخمسمائة قد أبيدت جميعها تقريبا في حـريق شب في مخازن دار النشـر بالاسكـندريـة . والقصة التي يرويها مايكل هاج Michael Haag كاملة في هوامش الطبعـة الحاليـة التي صدرت في انجلتـرا عام ١٩٨٦ تضيف معلومـات جديـدة عن الحريق لم تكن معلومـة من قبل . فبينـما يقول فـورستر أن النـار قـد التهمت الكتب في المخازن ويكتفي بذلـك ، يكشف هاج عن واقعة مؤسفة أكثر من هذا بكثير . فقد شبت النار في المخازن فعلا و ظن أن نسخ كتاب **الاسكندرية** قد احترقت عن آخرها ، الا أنه اكتشف بعد أسـابيع قليلة أن الكتـاب كان مختـزنـا في مكـان آمن ولم يمس بسوء ، ولكن الموقف مع شركة التامين بعد أن دفعت تعويضا كبيرا للمؤلف قد تعقد ولم يجد الناشر مخرجا إلا في حرق الكتب عمدا وإفادة المؤلف بما تم .

وكتاب الاسكندرية مؤلف خاص بمعنى آخر . فهو فريد من نوعه من حيث أنه « دليل » دقيق التفـاصيل لكاتب أديب ، ولقد انتشرت في القرنين التاسع عشر والعشرين مؤلفات في أدب الـرحلات تصف مـاضي وحاضر بلاد ذات حضارات عريقة مثل ايطاليا واليونان ومصر . وتعتمد هذه الكتابات في كثير من الأحيان على انطباعات الكاتب الذاتية ، وخاصة إذا كان أديبا مبدعا كما هو واضـح في أدب الرحـلات للروائي الانجليزي

* Foster; E.M.. Alexandria: A History And A Guide; Michael Haag (1st ed. 1922) London, 1982.

المعروف د . هـ . لورانس D.H. Lawrence . وفي مثل هذه الحالات لا يستكشف القارىء المكان الذى يتناوله الكاتب بقدر ما يستكشف فكر الأديب نفسه ورؤيته وأحاسيسه ، فالمكان ليس واقعا موضوعيا وإنما هو الى حد بعيد مدينة أو بلدة في ذهنه ومخيلته .

وينطبق هذا على صورة لورانس داريل Lawrence Durrell للاسكندرية في رباعيته المشهورة **The Alexandria Quartet** حيث تبدو المدينة من خلال رؤيته الشعرية الى درجة أن القارىء السكندرى لا يكاد يتعرف عليها . بل إن داريل نفسه عندما عاد الى المدينة بعد سنين طويلة من كتابة **الرباعية** افتقد فيها الكثير مما سبق أن وجده فيها دون أن يتنبه الى أن اسكندرية **الرباعية** هى الى حد كبير من وحى خياله .

أما كتاب فورستر فيتصف بالموضوعية ، فهو « دليل » يتميز بمعلوماته الدقيقة التى صيغت في قالب أدبي جذاب . وأول ما يجب أن يقال في هذا الكتاب هو أن مؤلفه أديب روائى وقصصي وكاتب مقالات أدبية وصاحب مؤلف في النقد الروائى . وقد بنيت شهرته على خمس روايات نشرت في الفترة ما بين عامى ١٩٠٥ و ١٩٢٤ هى : **حيث تخاف الملائكة أن تضع أقدامها** (١٩٠٥) **Where Angels Fear to Tread** و**أطول رحلة** (١٩٠٧) **The Longest Journey** ، **حجرة مطلة على منظر جميل** (١٩٠٨) **A Room with a View** ، و **هواردز إند** (١٩١٠) **Howards End** ، و**رحلة الى الهند** (١٩٢٤) **A Passage to India** . وبالرغم من أن فورستر قد عاش حتى سن التسعين (١٨٧٩ ـ ١٩٧٠) إلا أن حياته الإبداعية كأديب روائى انتهت بظهور روايته **رحلة الى الهند** . وقد تساءل كثير من معجبيه ونقاده عن سبب انقطاعه عن كتابة الروايات في ذلك الوقت المبكر خاصة وأنه قد اكتسب من رواياته الخمس شهرة قلما يتمتع بها روائى مقل مثله . وكان فورستر يجيب على هذه التساؤلات بأن الحياة التى عرفها والتى ألهمته في رواياته كانت تنتمى الى العصر « الادواردى » ، وهى فترة من تاريخ انجلترا الاجتماعى انتهت باندلاع الحرب العالمية الأولى ؛ وعند زوال هذا المجتمع الذى يتميز بنوع من الرقابة والصرامة في اتباع قيم الطبقة المتوسطة المتزمتة التى نشأ فيها فورستر والتى صورها بقلمه الساحر ، أحس أن العالم الذى فهم دقائقه وشخصياته وعلاقاتها الشخصية لم يعد له وجود ، مما اضطره الى العزوف عن كتابة الروايات ، باستثناء رواية واحدة هى تحفته الأدبية وواحدة من روائع الرواية الانجليزية ، وهى **رحلة الى الهند** . وكان قد بدأ في كتابتها قبل الحرب ثم وضعها جانبا الى ما بعد انتهائها عندما استطاع أن يعاود الكتابة الإبداعية وأن ينهى هذه الرواية التى تتناول العلاقات الإنسانية من خلال الصداقة الحميمة بين رجل انجليزى وطبيب هندى مسلم في إطار الصراعات السياسية والدينية والعنصرية بين الشرق والغرب .

وفي الفترة ما بين البدء في كتابة **رحلة الى الهند** والانتهاء منها زار فورستر مصر . ولعل التجربة التى مرّ بها عند زيارته لها أثناء الحرب العالمية الأولى وما لمسه من مشاكل في بلد محتل ، ثم العلاقة التى توطدت بينه وبين شاب مصرى سكندرى ، قد فتحت ذهنه لأبعاد جديدة شغلته عن المجتمع الانجليزى الطبقى المتزمت ؛ وأكدت له ما سبق أن تعرض له في رواياته من ضرورة التحرر من القيود التى تحد من النمو العاطفى والذهنى للإنسان . فعندما عاد الى روايته **رحلة الى الهند** ليستكملها صور العلاقات الإنسانية في إطار أكثر شمولا عبر السياسة والدين والعنصرية والطبقية .

وقد حمل معه بعض هذه الاهتمامات عندما رجع الى انجلترا في يناير عام ١٩١٩ . وبدأ يكتب في الصحافة الأدبية فأصبح لفترة وجيزة في عام ١٩٢٠ محررا أدبيا لصحيفة « ديلى هيرالد » اعتقادا منه بأن قدراته الإبداعية قد نضبت بعد أن كتب « هواردز إند » فنشر في الفترة من ١٩٢٠ - ١٩٢١ ما يقرب من مائة مقال ونقد لكتب . وكانت مصر حتى ذلك الوقت مازالت تشغل باله فتناول في مقالاته مسائل تمس مصر حتى اعتبره البعض حجة في شئونها .

...

ولم يظهر اهتمام فورستر بمصر إلا بعد أن أقام فيها مدة من الزمن . فعند وصوله إليها لأول مرة في أواخر عام ١٩١٥ بعد انضمامه الى إحدى مكاتب الصليب الأحمر بالاسكندرية التى كانت مهمتها البحث عن المحاربين والمفقودين باستجواب الجرحى من زملائهم في المستشفيات ، كتب الى صديقه الهندى مسعود :

إننى لا أحب مصر كثيرا أو بالأحرى فإننى لا أجدها هنا ، لأن الاسكندرية مدينة مختلطة متعددة الجنسيات . ويبدو لى أن ما رأيته هنا أدنى بكثير مما رأيته في الهند إنها لحظة الغروب فقط التى تتفوق فيها مصر على الهند . . . أما بقية ساعات اليوم فهى مسطحة لا رومانسية ، تفتقر الى سحر الغموض . . . إن الأرض من طين والأهالى من طين متحرك . . . وبقدر ما أشعر تلقائيا بأننى وسط أهلى مع الهنود فإننى أشعر بنفس التلقائية بالغربة مع المصريين[١] .

وفي خطاب آخر الى صديقة يعبر فيه عن ضيقه بالاسكندرية لافتقارها الى روح الشرق :

لقد مللت الاسكندرية الى حد يفوق الوصف . مللت ترابها وشوارعها : إن المسافة بيننا وبين الشرق هنا لا تقل عن المسافة بين لندن والشرق . إن كل شىء هنا عادى ومبتذل .[٢]

ومع ذلك فلم يلبث أن وجد فورستر في الاسكندريه مصدر إلهام لكتابة **الاسكندرية دليل تاريخى وأثرى** الذى وصفه بأنه تحية تقدير وإجلال للاسكندرية ، وهى ليست التحية الوحيدة فهناك مؤلف آخر كتبه بعنوان **فاروس وغيرها Pharos and Pharillon** ، وهى مجموعة مقالات عن المدينة والأماكن المحيطة بها .

إن الاسكندرية التى أحبها فورستر ليست اسكندرية الحاضر التى بعثت فيه الملل ، وإن كان قد اكتشف بمرور الوقت سحرا وجمالا في بحرها ومنتزهاتها والمناطق المجاورة لها ، ولكن المدينة التى أيقظت خياله هى الاسكندرية البطلمية . لقد خاب أمل فورستر في المدينة عند أول وصوله إليها لأنه لم يجد فيها روح الشرق ، ولكن يبدو من كتابه أن سببا من أسباب سحرها في نظره يعود في الواقع الى عدم انتمائها الى الشرق والى مصر ، فموقعها الجغرافى على ساحل البحر الأبيض المتوسط جعل وجهتها حتى وقت قريب الى أوروبا . ويقول فورستر في مقدمته للكتاب أن الذى دفعه الى الكتابة عن الاسكندرية هو « إحساسه بسحر المدينة وعراقتها وبتكوينها المركب » . وشجعه على الكتابة عدد من

---

(١) الاسكندرية ٩ ديسمبر ١٩١٥
(٢) الاسكندرية ٨ سبتمبر ١٩١٧

الأصدقاء متعددى الجنسيات الذين تعرف عليهم في الاسكندرية حيث اندمج في حياة الطبقة الميسورة المتفتحة على أوروبا . ومثل فورستر في ذلك مثل جميع زائرى الاسكندرية من الكتاب الذين يميلون بشكل ملحوظ الى الواجهة الأجنبية للمدينة العريقة .

إن المدينة التى استحوذت على خيال فورستر هى الاسكندرية كما عرفها التاريخ في أوج عظمتها وازدهار حضارتها . فكانت رؤى من الماضى تتمثل أمامه في غدواته وروحاته سواء كان « سائرا على قدميه أو راكبا الترام أو سابحا في البحر » . فهو يرى في مخيلته قلعة قايتباى بأربعة أضعاف ارتفاعها الحاضر متصورا أمامه « فاروس » منارة الاسكندرية القديمة التى بنيت على نفس البقعة من الأرض ، وكثيرا ما كان يبنى في خياله قبر الاسكندر عند ملتقى الطريقين الرئيسيين في المدينة . فليس غريبا إذن أن يحظى تاريخ الاسكندرية باهتمام ملحوظ في الكتاب الذى يصفه فورستر بأنه « دليل من النوع الراقى الذى يحوى جزءا كبيرا من التاريخ . إنه منهل غنى ، ويهمنى أن يكون واضحا ووقورا وأن تنبعث منه روح المسيرة التاريخية » .

وقد قسم فورستر الكتاب الى جزأين : الجزء الأول هو « التاريخ » والجزء الثانى هو « الدليل الأثرى » . فالكتاب يتناول الزمان والمكان ، بل إن سحر الحاضر يبدو من خلال الرؤية التاريخية . فالاسكندرية كما يصفها فورستر وكما يسميها داريل « عاصمة الذكريات » . إنها « المدينة غير المدفونة » لأنه لا سبيل الى نسيان الماضى ونحن فيها . ويهدف فورستر الى إحياء الأصداء التاريخية للمدينة التى لا يزال يسمعها أينما سار الى درجة أن القارىء عند انتهائه من قراءة الكتاب يشعر بأن موقفه هو من المدينة وإحساسه بها قد تغير ، فأصبحت مدينة سابحة في الماضى لا تزال تعيش فيها كليوباترا ويتجول فيها ماركوس أنطونيوس . ويرجع ذلك الى الاهتمام الذى أولاه فورستر للبعد التاريخى في الجزء الأول حيث تناول تاريخ الاسكندرية على مدى ألفين ومائتين وخمسين عاما .

وقبل أن يبدأ فورستر بتاريخ الاسكندرية يعطى للقارىء قائمة بالمراجع التى لجأ إليها الكاتب في جمع مادته . و يبدو أنه في ذلك الوقت لم تتح له فرصة الوصول الى عدد كبير من الكتب وخاصة تلك التى تتناول الفترة العربية التى يقول عنها إنه يكتنفها الغموض الى درجة انه لا أحد يستطيع أن يكتب تاريخها في إسهاب . وفي الجزء الخاص بقائمة « الدليل » يشير فورستر الى كتاب برتشيا **الاسكندرية المجاورة لمصر E. Breccia,Alexandrea and Aegypteum** الذى يصف بدقة آثار الاسكندرية بما في ذلك تلك المحفوظة في المتحف اليونانى الرومانى وآثار الأماكن المحيطة بالاسكندرية . وقد عبر فورستر عن مدى اعتماده في كتابه على دليل برتشيا القيم ، ولا يدعى لنفسه أنه قام ببحث مبتكر ، إلا أنه أنجز عملا دقيقا وأمينا بأن جمع في مؤلف واحد مادة كانت متناثرة عن الاسكندرية . فالكتاب مرجع ذو قيمة للسائح الذى يزور الاسكندرية بالإضافة الى كونه كتابا ـ وخاصة الجزء التاريخى منه ـ يمكن للقارىء أن يستمتع به وهو جالس الى مكتبه .

ويقدم فورستر لهذا الجزء بفقرة عن جغرافية مصر فيما قبل التاريخ مستخدما أسلوب القصص والحواديت الجذاب فيقول :

منذ قديم الزمان قبل أن تعرف مصر الحضارة ، قبل أن تتكون دلتا النيل ، كانت البلاد كلها حتى القاهرة جنوبا غارقة تحت مياه

البحر . . . ومرت القرون وانبعث النيل من
شقه في الأرض شمال القاهرة حاملا معه
طمى الوجه القبلى وملقيا به حالما هدأ التيار .

وبهذا تكوّن ذلك المسطح الضيق من « الحجر الجيرى الذى تحيط به موانىء من ناحية وأرض طينية من الناحية الأخرى « الذى أصبح فيها بعد الاسكندرية . وهذا ، كما يقول فورستر ، « موقع فريد من نوعه في مصر » مضيفا بأنه لا عجب في ذلك فـ « أهل الاسكندرية لم يكونوا أبدا مصريين بكل معنى الكلمة » . وينتقل بهذا التعليق الى الروابط اليونانية القديمة التى نقرأ عنها في الأوديسيه حيث يصف هومير « جزيرة في البحر المتلاطم ناحية مصر يسمونها « فاروس » بها ميناء صالحة لرسو السفن التى تختزن منها المياه قبل أن تبحر » . ويحكى الشاعر كيف رست سفينة مينلاوس Menelaus بالقرب من الجزيرة عند عودته من طروادة لما سكنت الرياح ، وكيف أوقع منيلاوس بروتيوس Proteus ملك الجزيرة المقدس في الشرك ، ولم يطلق سراحه إلا بعد أن أرسل رياحا تحمل سفينته عبر البحر ، ولهذه الأسطورة التى أشارت إليها احدى البرديات المصرية القديمة أيضا مغزى هام لفورستر . فقصة البحار اليونانى الذى كان أول من وقعت عيناه على جزيرة فاروس ترمز الى صفة الاسكندرية غير المصرية التى ترتبط بها منذ قديم الأزل .

ويتناول فورستر في القسم الأول من تاريخ الاسكندرية الذى يسميه « العصر اليونانى المصرى » الاسكندر الأكبر وأسرة البطالمة وكليوباترا بالذات ، وينتهى بعرض وتقييم سريع للأدب والإنجاز العلمى البطلمى . أما القسم الثانى وهو « العصر المسيحى » فيبدأ بحكم روما مقتفيا أثر المسيحية من الأيام الأولى عندما عانت الاسكندرية من الاضطهاد الرومانى الى أن أصبحت المسيحية نفسها قوة طاغية مضطهدة حتى عام ٦٤١ ميلادية حين وقعت المدينة في أيدى العرب . وقبل أن ينتقل فورستر الى « العصر العربى » وهو أقصر قسم في الكتاب ، والذى يقول عنه إنه عديم الأهمية بالنسبة لتاريخ الاسكندرية بالرغم من أنه دام ألف سنة من أيام عمرو بن العاص الى نابليون ، يقدم قسما آخر تحت عنوان « المدينة الروحية » حين تظهر في ثوبها الحالى كما شيدت تحت حكم محمد على .

ومن الواضح من طول الجزء الذى يتناول فيه فورستر الفترة « اليونانية المصرية » أنها الفترة التى تهم الكاتب ، أولا لأنها عصر ازدهار الإسكندرية الحضارى وثانيا لأن المدينة البطلمية ، إذا ما قورنت بالمدينة المسيحية أو العربية الإسلامية ، كانت أقرب الى فهم فورستر الغربى وميوله الفطرية الواضحة في رواياته . ومن أهم ما يتميز به هذا الجزء التاريخى في الكتاب ، وبالذات فيما يتعلق بالعصر « اليونانى المصرى » ، قدرة فورستر على تلخيص فترة تاريخية أو واقعة معينة أو شخصية ما باختصار شديد ، فينقلها الى القارىء من خلال صورة حية تبقى لاصقة في ذهنه . فهو يجمع بين النظرة التاريخية الشاملة والتفسير السياسى العام ، وبين الدقة في المعلومات والحقائق التى يختارها بحدس تاريخى ومهارة إبداعية . فيرى أن القرار الذى اتخذه الإسكندر بشأن بناء مدينة يونانية رائعة عند موقع « راقودة » لم يكن مبعثه فكرة مثالية مجردة وإنما هو مزيج من المثالية والنفعية معا :

لقد كان في حاجة الى عاصمة لمملكته
المصرية الجديدة . ولتكون على اتصال
بمقدونيا يجب أن تقع على الساحل . هذا هو
المكان الذى يبحث عنه ـ ميناء هائل ـ جو
مثالى ـ مياه عذبة ـ محاجر جيرية ـ ومدخل

سهل الى النيل . هنا سوف ينشر أحسن ما في الهللينية . وسيشيد عاصمة لليونان الكبرى التى ستتكون من ممالك وليس مدننا وستشمل العالم بأسره .

ويتخيل فورستر في هذا الوصف الحماس الذى استحوذ على الإسكندر عند رؤ يته للموقع ، وعلى أثره أعطى الأمر ببناء المدينة . ويستمر في سرد ما حدث للإسكندر بعد ذلك والتغييرات التى طرأت على سياسته حين ضعفت ميوله اليونانية وأصبح بعد زيارته لسيوة وفارس شرقيا بل ودوليا في اتجاهاته ينشد التوفيق بين أرجاء العالم وليس التبشير بالهللينية ، فترك وراءه الإسكندرية وهو يعتبر ، كما يعتقد فورستر ، أنها تمثل « فترة عدم نضوج في حياته » . وفي نهاية درامية وبأسلوب روائى إبداعى يصف الكاتب عودة الاسكندر الأخيرة الى مدينته فيقول :

ولكن كان مكتوبا له أن يعود إليها بعد وفاته ، وعندما حملوا جثته الى ممفيس رفض الكاهن الأكبر أن يدفنه هناك قائلا ادفنوه في راقودة فحملوه الى النيل مرة أخرى وقد غطيت جثته بالذهب ووضع داخل تابوت من الزجاج . ودفن في وسط الإسكندرية عند الملتقى الكبير للطرق حيث أصبح بطل المدينة وإلهُها الحارس .

وهكذا يلخص فورستر في كلمات قليلة تاريخ لإسكندر وسياسته وأحلامه المرتبطة بالإسكندرية الى أن دفن فيها . وكل هذا في أسلوب جذاب لكاتب مبدع من خيرة كتاب القرن العشرين .

وكثيرا ما يضيف الى هذا الأسلوب المختصر شيئا من السخرية كما يفعل عندما يصف الأيام الأخيرة من حكم بطلميوس الثانى المعروف باسم فيلاد يلفوس (أى صديق أخته) وهو الذى أتم بناء الإسكندرية . فيقول فورستر عن هذا الملك ، الذى حكم عليها ظلما بأنه لم يترك وراءه أثرا يستحق الذكر سوى ذكرى زواجه من أخته « لقد أمضى السنين الأخيرة من حكمه مناصفة بين عشيقاته وداء النقرس » .

وينهى فورستر هذا الجزء التاريخى الخاص بملوك البطالمة الثلاثة الأوائل : سوتير وفيلاد يلفوس ويورجيتيس الذين وصلت الإسكندرية في أيام حكمهم الى أوج عظمتها ينهيه بوصف أهم معالم المدينة البطلمية في المائة سنة الأولى من تاريخها . وأول هذه المعالم المنارة « أعظم إنجاز عملى للعقل السكندرى ونتاج واضح للدراسات الرياضية التى كانت تجرى في « الموسايون » Mouseion أو دار الحكمة . ويكتفى هنا بإشارة عابرة لمنارة الإسكندرية محتفظا بتفاصيل أكثر للجزء الثانى الخاص بالدليل الأثرى . ثم هناك الحى الذى شيدت فيه أبنية القصر الملكى وملحقاته في منطقة السلسلة ، ودار الحكمة التى كانت المركز العلمى والثقافى الذى ترك أثرا لا يمحى على الفكر الإنسانى ، والإنجاز العظيم لأسرة البطالمة . وكانت تشبه الى حد كبير الجامعة الحديثة إلا أن مهمة علمائها وباحثيها وأدبائها لم تكن التدريس بقدر ما كانت متابعة دراساتهم في سبيل دعم عظمة ملوك البطالمة ومجدهم . وأشهر جزء من دار الحكمة هو المكتبة التى كانت أحيانا تسمى المكتبة الأم لتميزها عن مجموعة أخرى تكونت فيها بعد من الكتب أكبر وأحدث .

ويلى ذلك معبد سرابيس والمقابر الملكية والمسرح وحلبة السباق . كانت الإسكندرية في المائة سنة الأولى من إنشائها نتيجة لخطة واحدة شاملة ابتكرها

دينوقراطيس وعمل على تنفيذها ملوك البطالمة الثلاثة الأوائل . وكانت ، كما يقول فورستر ، مدينة جديدة لا أثر للماضى فيها . « لقد أضيف إليها العنصر الرومانسى بمرور الوقت ، ولكنها عند إنشائها كانت جديدة تماما ، يشع الضوء الناصع من معالمها التى يكسوها المرمر الأبيض .

ويتناول فورستر بقية تاريخ البطالمة الى حكم كليوباترة ، ويبين كيف تدهور حكمهم وأخذ الضعف يسيطر عليهم . ويجمع هؤلاء الملوك جميعا في صورة واحدة تجسد الانحلال الذى لحق بهم فيقول عنهم : « عاش الملك البطلمى داخل جدران قصره وهو أقرب ما يكون الى نعومة المزاج الفنى الا أنه لا يتميز بحب عميق للفن ، لم يكن قاسيا بطبعه ولكنه كان ينزلق الى القسوة بسهولة ، إنه خجول الى حد كبير ويميل الى السمنة كلما تقدم به السن » . وبعد هذه اللمسات السريعة التى تؤكد ضعف الملوك يرسم عكس هذه الصورة للنساء ، ويعمم قائلا :

فبينما يزداد الرجال طراوة تزداد النساء خشونة وقسوة . وتتخلل الأسرة الحاكمة ملكات قاسيات ، فهناك أرسينوى أخت وزوجة فيلاد يلفوس وارسينوى الثالثة التى واجهت الجيش السورى وكليوباترة الثالثة التى قتلت ابنها ، ثم كليوباترة المشهورة أعظم الملكات وآخر البطالمة .

وفي تناوله لكليوباترة يكرس لها أكبر عدد من الصفحات وهو متأثر كأديب بما قرأه عنها في الأدب والتاريخ معا . ويصورها كملكة عظيمة وسياسية محنكة وامرأة مجربة تستخدم أنوثتها لتبقى على حكمها وملكها . وقد وجد فيها نفس الصفات التى وجدها في الملكات الأخريات اللائى وصفهن بالقسوة ، غير أنها تختلف عنهن في أنها استخدمت حيلها النسائية وجاذبيتها كامرأة لتصل الى أهدافها . ويكشف عن شخصيتها وسياستها بعينه الثاقبة عندما يقول : « إن كانت كليوباترة جياشة العاطفة الا أنها لم تكن عبدا لها . . . كان همها أمانها وأمان مصر ، وكان الرومان الخشنون العاشقون الذين يهددون ذلك الأمان هم فريستها الطبيعية » . إن سر نجاح فورستر في تصوير كليوباترة يرجع الى أنه عقد الصلة بينها وبين الإسكندرية حتى أصبحت صورته لملكة مصر الأسطورية جزءا لا يتجزأ من المدينة نفسها . لقد كانت ، كما يقول ، آخر واحدة من سلالة عريقة منعزلة ، كانت « زهرة رعتها الإسكندرية خلال ثلاثمائة سنة الى أن أينعت واكتمل نموها . زهرة لن تذبل نضرتها أبد الدهر » .

وفي نهاية هذا القسم عن ملوك البطالمة يؤكد فورستر الجو الرومانسي الذي يحيط بالاسكندرية اليونانية المصرية التي بدأ تاريخها بالإسكندر البطل الأسطوري وانتهى بملكة لا تقل أسطورية عنه . ويقارن بينهما مبينا الفروق الكبيرة بين الرجل الذي « أنشأ الاسكندرية والمرأة التي أنهتها » ، غير أن صفة واحدة تجمع بينهما وهي صفة « العظمة الأسطورية » .

وبانتقال فورستر إلى الحضارة والثقافة البطلمية تظهر إلى جانب كفاءة الأديب المبدع كفاءة الأديب الناقد الذي يجيد تقييم الإنتاج الأدبي والثقافي لحضارة من أهم حضارات البحر الأبيض المتوسط القديمة . ويستعرض هنا الحضارة التي قامت على أكتاف القصر ودار الحكمة اللذين كانا على صلة قوية ببعضهما واللذين امتدا من أبعد نقطة في منطقة السلسلة حتى المنطقة التي بنيت عليها محطة السكة الحديد الحالية . ففي هذا المكان وسط الحدائق وصفوف الأعمدة انبثقت حضارة

الاسكندرية التي ساهم في قيامها كل من القصر بمساندته المادية ودار الحكمة بخيالها ومعرفتها . غير أن الصلة الوطيدة بين هذين الطرفين لم تكن دائما في مصلحة الحضارة وخاصة فيما يتعلق بالأدب والفلسفة . فكان الأدباء والعلماء يخشون غضب الملوك ولذلك صبغت أوجه الحضارة منذ أول وهلة بالتعالي والتذلل معا . ومن الواضح أن تفسير فورستر للشكل الذي اتخذه أدب الاسكندرية ولمستواه الفني هو تفسير الأديب الذي يعلم مدى أهمية الظروف المحيطة بالكاتب المبدع وحاجته إلى الاستقلال المادي . فيقول إن « الأدب السكندري ترعرع خلف الجدران (يعني جدران القصر) ولم يمر أبدا بتجربة الوحدة أو المخاطر المثيرة والأمجاد التي تحدق بالاستقلال . ومع ذلك فقد ازدهر نوع من الأدب الرشيق الذي يتميز بالسطح المزخرف والأحاسيس الرقيقة التي يتغنى بها الشاعر من خلال صور « القلوب والسهام والتنهدات والعيون والصدور » . وهو شعر يزدخر بالإشارات الأسطورية وصورة الصبي الشقي اللامبالي ، كما تزدخر بها آلاف التماثيل الصغيرة التي وجدت مدفونة في أرض الاسكندرية . فشعر كاليماخوس Callimachus وأبو لونيوس Appolonius ذو صفات مميزة تنتمي إلى الاسكندرية دون غيرها حيث ظهر لأول مرة . ولقد أرست المدينة تقليدا انتشر بعد ذلك في أماكن أخرى إلى أن أصبح هذا النوع من الشعر صنعة لا ابتكار فيه . وبعد تقييم للشاعرين ثيوكريتوس Theocritus الذي ولد في صقلية وعاش فيها إلى أن إنضم إلى دار الحكمة في مرحلة متأخرة من حياته . ويعتبره فورستر نابغة ساعدته الاسكندرية على النضوج الأدبي ، فإلى جانب علمه الغزير وصنعته المتقنة وصور الحب الرقيقة في شعره فهناك أيضا الاتجاه الواقعي والميل إلى روح الفكاهة اللذان يميزانه على غيره من شعراء عصره .

وبالرغم من أن فورستر الأديب والناقد يميل بطبيعة الحال إلى الكتابة عن الأدب فإنه لا يطيل في هذه الصفحات . وهو يعطى هذه الناحية من نتاج الاسكندرية الثقافي حقها ثم يتجه إلى إنجازاتها العلمية التي إشتهرت بها والتي فضلها ملوك البطالمة على الأدب ، وكان تمويلهم للعلوم من أعظم أعمال هذه الأسرة التي ضمنت للاسكندرية مكانة في الحضارات العالمية لا يمحوها الزمن . ويعزو فورستر هذه المكانة الفريدة إلى الدور الكبير الذي لعبته دار الحكمة في إزدهار العلم وإسهامه في تقدم الإنسان . فيصف هذه الفترة من تاريخ الاسكندرية (القرن الثالث قبل الميلاد) بأنها أعظم فترة عرفتها الحضارة . ففيها استكشف علماء الاسكندرية طبيعة الكون ، وتوصلوا إلى فهم الكثير من القوى الطبيعية التي يمكن إستخدامها لصالح الإنسان ، وتقدمت المعرفة في مجال الجغرافيا والفلك والطب . كل هذا ، كما يقول فورستر بإعجاب شديد ، حدث في تلك الرقعة الصغيرة من أرض الاسكندرية التي تقع في المسافة ما بين طريق الحرية (كما نعرفه اليوم) وساحل البحر ، ولو كان هناك « عرفان بالجميل أو إحساس بما يليق بمقام هؤلاء العلماء لشيدنا لهم نصبا تذكاريا في نفس هذا المكان ليذكرنا بما قدموه للإنسانية » . ومن بين هؤلاء الذين عملوا على هذه البقعة من الأرض في دار الحكمة اقليدس Euclid الرياضي مؤلف كتاب العناصر الذي عالج فيه النظريات الهندسية ، والذي ظل أساسا لدراسة هذا العلم في أنحاء العالم حتى وقت قريب جدا بعد أن نقل إلى اللاتينية ثم العربية ومنها إلى اللغات الأوروبية ، وطبع لأول مرة في القرن الخامس عشر . ويقول فورستر إن اقليدس ليس مجرد عالم عظيم وإنما هو منهل غني للمعرفة ، ومع ذلك (وهنا يضيف فورستر لمسة شخصية) فيحكى عنه إنه كان رجلا خجولا لا يلفت

النظر وإن كان هو أيضا ينسب إليه التعليق الجريء للملك فيلاديلفوس الذي يبدو أن سطحيته أثارت اقليدس فقال له وقد نفذ صبره « إنه ليس هناك طريق ملكي للرياضة » . وتتوالى أسماء العلماء الذين إرتبطت أسماؤهم بالاسكندرية والإنجازات المبهرة التي إشتهروا بها . فمنهم إراتوستينس Eratosthenes نابغة الأدب والعلوم الذي أصبح مديرا لمكتبة الاسكندرية بعد موت كاليماخوس ، وهو صاحب أكثر إنجازات الاسكندرية العلمية إثارة إن لم تكن أهمها ، وهو تقديره لمحيط الكرة الأرضية . وقد إستطاع أن يتوصل في العملية الحسابية التي قام بها في مرصد دار الحكمة إلى رقم لا يختلف عن الرقم الذي توصل إليه العلم الحديث بأكثر من خمسين ميلا . إنها معجزة علمية خارقة لعقل رياضي جبار ولد عام ٢٧٦ قبل الميلاد . ويذكر فورستر أسماء أئمة آخرين في الرياضيات والجغرافيا والفلك والطب مشيرا إلى النظريات المذهلة التي طرحوها والتي ثبتت صحة بعضها مئات من السنوات بعد أن وارى التراب آثار تلك الحضارة .

ويختتم فورستر هذا الجزء الذي يتناول فيه أمجاد الاسكندرية العليمة بتعليق يدعو القارىء إلى التفكير والتأمل ، فيقول : « إنه لمن الغريب أن تنزلق الإنسانية مرة ثانية إلى عالم الأساطير والخيال بعد أن يكون العلم قد حاز مثل هذه الانتصارات » . ثم يضيف قائلا : « ومما يجدر ملاحظته أن تدهور العلم في الاسكندرية متوافق تماما مع قيام المسيحية » .

وبإنتهاء العصر الذهبي لمدينة الاسكندرية القديمة ينتقل فورستر إلى الاسكندرية في العصر الروماني (٣٠ - ٣١٣ ق . م) وما مرت به من تغييرات سياسية ودينية وفكرية . فبعد أن كانت الاسكندرية عاصمة الدولة البطلمية المستقلة في مصر على مدى ثلاثمائة سنة كانت خلالها قاعدة لحضارة نافست أثينا ذاتها وإحتلت مكان الصدارة في الأدب والعلوم في العالم الهلنستي ، سقطت في أيدي الرومان عام ٣٠ ق .م عند إنتصار الامبراطور أغسطس في معركة أكتيوم التي يصفها فورستر بشيء من الإسهاب لأهميتها التاريخية . ويموت كليوباترة لم تعد الاسكندرية عاصمة المملكة وزالت عنها صفة الملكية ، وأصبح دورها إقتصاديا بحتا باعتبارها مصدر تموين روما بالغلال . ولكن بظهور المسيحية فيها على يد القديس مرقص عام ٤٥ ميلادية ووقوع إضطرابات متكررة نتيجة لرفض أهلها المسيحيين عبادة الأباطرة الرومان ، وهو صراع دام إلى أن أصبحت الامبراطورية نفسها مسيحية ، إحتلت الاسكندرية مرة أخرى مكانة رفيعة . وكادت المدينة التي تحملت الكثير في سبيل المسيحية أن تصبح مدينة ملكية كما كانت أيام ماركوس أنطونيوس ، غير أن تأسيس القسطنطينية قضى على ذلك الأمل . ومع ذلك فقد كانت الاسكندرية العاصمة الروحية .

وبدأت أهميتها تأخذ طابعا جديدا عندما انبعثت قوتها من الداخل وأنجزت الكثير في مجالي الدين والفلسفة . وكان يبدو أول الأمر أنها ستقود المسيحية إلى بر الأمان والسلام . ولكنها ما لبثت أن اشتبكت مع الامبراطورية المسيحية في صراع جدلي ديني حول طبيعة المسيح لا يقل حدة عن صراعها السابق مع الامبراطورية الوثنية . وهنا وسط عرضه للجدل الفكري المجرد يلتفت فورستر الروائي إلى الرجلين اللذين دخلا تاريخ الاسكندرية عن طريق الكنيسة المسيحية ، فيصف كلا منهما بقلم الروائي الذي يجيد تجسيد الشخصية حتى تثبت صورتا اريوس Arius واثاناسيوس Athanasius

في ذهن القارىء . فيقول عن آريبوس إنه كان « عالما ومخلصا ، طويل القامة ، بسيطا في ملبسه ، مقنعا في حديثه . وقد اتهمه أعداؤه بأنه يشبه الثعبان وبأنه أغرى دينيا سبعمائة من العذارى » . أما غريمه أثاناسيوس ، فيراه القارىء لأول مرة في صباه يلعب مع صبية آخرين على رمال شاطىء ميناء الاسكندرية الغربي تحت كنيسة القديس ثيوناسSt.Theonas ، وكان يلعب دور القسيس الذي يعد إتباع الكنيسه المسيحية . وقد لاحظه البطريرك من النافذة ولفت نظره نضوجه الواضح مع صغر سنه وحاول أن يقنعه بالعدول عن الدور الذي يمثله ولكنه فشل في ذلك ، فعين الصبي المتدين سكرتيرا له . وهذا مشهد آخر من المشاهد الدرامية التي يجيد فورستر تصويرها في نفس الوقت الذي يتناول فيه موضوعا مجردا مثل الدين أو الفسلفة . وبنفس المهارة في التجسيد يصف المظهر الخارجي لاثاناسيوس الذي يجد فيه صورة للشاب السكندري العادي المعاصر ، فيقول : « كان أثاناسيوس صغير الحجم يميل إلى السمرة ، ولكنه كان قويا وغاية في الرشاقة . إننا نلاحظ لشبه بينه وبين صبية الشوارع اليوم » . أما عن شخصيته فيقول : « من المؤكد أنه لم يكن محبوبا وإن كان قد أصبح بطلا شعبيا في حياته . كانت قواه تسترعى النظر ، فكان بصفته رجل دين يعرف ما هو حق وبصفته رجل سياسة يعرف كيف يطبق هذا الحق . وكانت الدقة والقوة والنشاط وإنكار الذات والحيلة في حياته العملية على نحو يثير الدهشة والإعجاب » . هذه هي الشخصية التي يقول عنها فورستر إنه ضمنت لنفسها الخلود الذي كانت تسعى إليه . فقد قبلت الكنيسة رأى أثاناسيوس في طبيعة المسيح وإعترفت به عالما وقديسا ، وبنت له الاسكندرية كنيسة باسمه حيث يشغل جامع العطارين جزءا من أرضها اليوم .

وبهذا يكشف فورستر عن الدور القيادي الذي لعبته الاسكندرية في تاريخ المسيحية . لقد كانت لكنيسة الاسكندرية دائما شخصيتها وفلسفتها ، فهي لم تتبع أية كنيسة أخرى . وأخذ أساقفتها على عاتقهم تطوير هذه الفلسفة والدفاع عنها في المجامع الدينية ، ولما فشلوا في إقناع غيرهم في قبول مفهومهم للعقيدة الصحيحة ـ كما حدث في مجمع « خلقيدون » . انفصلت الاسكندرية عن باقي الكنيسة المسيحية . وأصبحت البطريركية في الاسكندرية قوة كبيرة . وإن كانت مصر تتبع نظريا للامبراطورية الرومانية التى أرسلت إليها واليا وقوة حامية . إلا أن البطريرك وجيشه من الرهبان هم الذين كانوا يحكمون مصر بالفعل . وفي القرن الرابع عندما أصبحت المسيحية الديانة الرسمية انتهز الرهبان فرصة مهاجمة عبادة سيرابيس ، ودمروا معبد سرابيوم في الاسكندرية وتهدمت المكتبة وأبيدت محتوياتها . واستمر إضطهاد الوثنيين الذي وصل إلى الذروة بقتل هيباشيا (٤١٥ م) Hypatia الفيلسوفة التي كانت تحاضر في الرياضة في دار الحكمة . وقد قابلها الرهبان في طريق عودتها من محاضرة ألقتها وأجبروها على النزول من عربتها وقطعوها إربا . ولا يعتبر فورستر هياشيا امرأة ذات أهمية في حد ذاتها ولكنه يرى في موتها زوال الروح اليونانية التي حاولت إكتشاف الحقيقة وخلق الجمال ، تلك الروح التي بعثت الاسكندرية إلى الوجود . ومع ذلك فقد استمرت المدينة حية فكريا تصارع من أجل معتقداتها الدينية .

ويكتب فورستر عن هذا الوجه من تاريخ الاسكندرية تحت عنوان « المدينة الروحية » . ويتناول الفكر الفلسفي الذي اتسم بالطابع الديني والذي ظهر في الاسكندرية بعد أن أصبحت مصر جزءا من

الامبراطورية الرومانية . وكان يبدو أن أهمية المدينة قد زالت . ولكن بالرغم من أن البطالمة قد أعطوا للاسكندرية فنها المعماري وعلمها وأدبها ، إلا أن هناك ـ كما يقول فورستر ـ شيئا لا يمكن أن يهبه الملوك ولا أن يسلبوه ، وهو الحياة الروحية والفكرية . ويشير إلى المفكرين السكندريين والمشكلة الفلسفية التي شغلت بالهم ، وهي علاقة الإله بالكون وبالإنسان ، موضحا الفرق بين التفكير البدائي فيما يتعلق بهذه النقطة والتفكير السكندري الفلسفي المتطور . فالإنسان البدائي يرى العلاقة بين الإله والإنسان بتصوره لإلهين أحدهما قريب نلمسه عن طريق الحواس والتعاويذ ، والآخر بعيد وهو روح في السماء ولا علاقة بين الإلهين . أما السكندريون فقد توصلوا بفكرهم الفلسفي إلى تفسير العلاقة بوجود ذات أو ذوات تقرب بين أجزاء الكون والإنسان والاله ، وتؤكد أن الله قريب وبعيد في نفس الوقت . ويشير فورستر إلى المحاولات الفلسفية في تفسير هذه العلاقة عند فيلون اليهودي Philo وأفلوطين Plotinus زعيم الأفلاطونية الحديثة ، وأخيرا عند المسيحية في كل مذاهبها . وهو بذلك يلقى نظرة على المعتقدات الدينية التي وجدت طريقها داخل أسوار الاسكندرية والعلاقة بينها وبين الفكر الفلسفي الذي يمثل وجها من أوجه الاسكندرية القديمة .

ويشغل الجزء الخاص « بالعصر العربي » ، وهو مقسم إلى « المدينة العربية » و « المدينة التركية » ، ما لا يزيد عن إثنتي عشرة صفحة مقابل حوالي ثمانين صفحة للجزء السابق . ويعزو فورستر هذا الإقلال في الكتابة إلى تدهور وضع الاسكندرية بعد منتصف القرن السابع . ومع ذلك ففي الصفحات القليلة الأولى التي يتناول فيها الفتح العربي (٦٤١ م) تحت قيادة عمرو بن العاص نجد لمسات تلصق بذهن القارىء لما تنم عنه من موضوعية وإتزان في الحكم على الأمور ، سواء أكانت هذه اللمسات مرتبطة بالقائد العربي أو بنظرية خاصة أو بنظرة العرب عامة إلى الاسكندرية . فيقول فورستر عن عمرو بن العاص إنه كان « إداريا ماهرا وصديقا ممتعا وشاعرا . لقد كان واحدا من أكفأ الرجال الذين أنتجهم الإسلام ومن أكثرهم جاذبية وسحرا . . . لم يشترط شروطا قاسية (عندما سقطت الاسكندرية) ، فلم تكن القسوة من طبيعته ولا من سياسته . وترك الحرية للأهالي الذين يرغبون في الجلاء عن الاسكندرية ، أما الباقون فسمح لهم بحرية العبادة بشرط أن يدفعوا الجزية » . وقد أراد فورستر أن ينقل إلى نظرة العرب إلى الاسكندرية التي كانت تختلف تماما عن نظرية الأوروبيين لها ، فلم يبهر بها العرب لأنهم لم يدركوا تماما قيمة الجائزة التي وقعت في أيديهم . لقد كانوا يعلمون ، كما يقول فورستر ، « ان الله قد وهبهم مدينة كبيرة وقوية » . ولكن أنى لهم أن يعرفوا أنها مدينة فريدة لا مثيل لها في العالم ، مدينة خططها علم اليونان ، مدينة كانت الموطن الفكري للمسيحية . وقد تتحرك في أذهانهم أساطير عن الاسكندر وكليوباترا ، ولكنها كانت في نظرهم شخصيات باهته » . لم يكن في نية العرب ، كما يقول فورستر « تحطيم الاسكندرية » ولكنها تحطمت ، وبقيت مهملة لمدة ألف عام . ويعزو هذا الاهمال إلى الصبغة الشرقية لحضارة العرب وميلهم إلى الأرض اليابسة ، وإلى ضعف صلتهم بحضارة البحر الأبيض المتوسط التي نشأت عنها الاسكندرية . بل وأكثر من ذلك فقد شعر العرب بنفور من الاسكندرية لأنها كانت تبدو لهم تافهة ومبتذلة ووثنية . وخطاب عمرو بن العاص ـ الذي كتبه للخليفة عند دخوله المدينة ظافرا ـ تأكيد لنظرة الاستنكار العربية للمدينة التي تفتقر إلى الحس التاريخي ، فالاسكندرية لم تكن بالنسبة اليهم

سوى مدينة تحوي « ٤٠٠٠ قصـر ، ٤٠٠٠ حمام ، ١٢٠٠ بدال ، ٢٠٠٠ يهودي » . وتهدمت مباني الاسكندرية ـ القيصرون ودار الحكمة والمنارة وقصر البطالمة وأسـوار المدينة التي تجسد إنكماش الرقعة التي تحيط بها التدهور الـذي حل بـالمدينـة ومـا آل إليـه سكـانها . وإحتلت الفسطاط التي بناها عمرو بن العاص المكانة الأولى في مصر ، وهي البذرة التي نمت منها القاهـرة الحديثـة . وبذلك انتقلت العاصمة إلى الداخل وتلا ذلك ألف سنة خيم خلالها السكون على الاسكندرية .

وتحت حكم الأتـراك إنكمشت الاسكنـدريـة حتى أصبح تعدادها ٤,٠٠٠ نسمه . ويتابع فورستر بعـد ذلك حملة نابليون والحملة البريطانية ، وبدأ عصر جديد للاسكندرية حين أخذت الحياة تدب فيها مرة أخرى . ثم جـاء محمد عـلي وأسرتـه وإزدادت ثروة المـدينـة ، وظهرت الاسكندرية في ثوبها الحديث . ويختتم فورستر هـذا الجـزء التـاريخي بضـرب الأسـطول البـريـطاني للاسكندريـة عام ١٨٨٢ والاضـطرابات التي سـادت المدينة بعد إنسحاب جيش عرابي .

وفي النهاية ينظر فورستر إلى حاضر الاسكندرية حتى الفتـرة التي عرف فيهـا المدينـة الحـديثـة . ويشـير إلى إزدهارها المادي والثورة التي آلت إليها عن طريق تجارة القـطن والبصل . ولكنـه يبدى إعتقـاده الراسـخ بأن الاسكندرية لن ترى تقدما في أي إتجاه آخر ، وأنه لن يكون هناك في المستقبل منافس لمنارة سوستراتوس ولا لقصـائد ثيـوكريتـوس ولا للانباذرة Enneads مقـالات افلوطين الفلسفية . فكل شيء تغير وفي تغير مستمر ولم يعد للمدينة البطلمية وأمجادها أثر إلا في آثارها القليلة المتبقية والتي يلتفت إليها فورستر في الجزء الثاني من كتابه الخاص بالدليل . أما الشيء الوحيد الذي لم يتغير ولن يتغير بمرور الزمن ، كما يقول فورستر ، فهو « الـرياح الشمالية » والبحر اللذان يتميزان بنفس الصفاء الذي تميزا به عندما نزل مينيلاس أو زائر الى رأس التين من ثلاثة آلاف سنة » .

ومن المناسب أن ينهي فورستر هذا الجـزء التاريخي للدليل بقصيدة متـرجمة من اليـونانيـة إلى الانجليزيـة لكفافي الشاعر اليوناني السكندري الذي يقول فورستر عن صداقته له إنه كانت « مصدر سعادة بالغة » خلال فترة إقامته في الاسكندرية . وهو يعتبـر اكتشافـه لهذا الشاعر الـذي لم يكن معروفـا حتى ذلك الـوقت أحد الأشياء الجميلة التي نتجت عن زيارته للاسكنـدرية ، ويشعر بالفخر لأنه من أوائل من ساعد على التعـريف به . وقد أهدى فورستر لكفافى الطبعة الثانية من كتاب الاسكندرية بعد موت الشـاعر . وفي القصيـدة المشار إليهـا بعنوان « الإلـه يهجر أنـطونيوس » « The God Abandons Anthony » ينعى الشاعر زوال المجد عن الاسكندرية في لحظة تاريخية حاسمة عند إنهزام ماركوس أنطونيوس في معـركة أكتيـوم التي قضت على أحـلامه وآماله . وكما أن الاسكندرية في مجدهـا وعظمتهـا رمز لكل ما يتمناه المرء ، فهي أيضا رمز للأمل المفقود والحياة الزائلة في هذه القصيدة التي يقول فيها كفافى :ـ

عندما ينتصف الليل وتسمع فجأة أصواتا
عذبة خفية تنساب لا تندب حظك الذي يأفل
أخيرا وجهد حياتك الذي فشل ومشاريعك
التي أصبحت أوهاما ولكن كرجل ، كرجل
شجاع مهيأ لتوديعها ، ودع الاسكندرية التي

تـرحل عنـا استمع إلى النغم ، إلى الآلات الجميلة والأصوات السماوية وودعها ، ودع الاسكندرية التى تفقدها .

وقد اتخذ فورستر من قصيدة كفافى حلقة الوصل بين ماضي الاسكندرية وحاضرها ، بين الزمان والمكان ، بين الدليل التاريخي والدليل الأثرى ، وهما في الـواقع مترابطان .

يتميز الجزء الثاني من الدليل بالدقة في وصف آثـار الاسكندرية ومعالمها وهـو مبنى على البحث والاطـلاع والملاحظة العملية كما يتميز بالقدرة على إبراز طابع الآثار الفني وأهميتها التاريخية . ويقسم فورسـتر المدينـة إلى خمس مناطق تبدأ من نقطة واحدة هي ميدان محمد علي (المعـروف الآن بميـدان المنشيـة) ، وتمتـد في جميـع الاتجـاهات داخـل الاسكندريـة وخارجهـا إلى أبي قير ورشيـد والصحـراء الغـربيـة حتى أبـو مينـا ووادي النـطرون . وملحق بنهايـة الكتاب عـدد من الخرائط التاريخية والجغرافية والأثرية .

ويصحب فـورستر القـارىء في جولـة أثريـة وفنية وتاريخية ممتعة بين آثـار الاسكندريـة ومعالمهـا الحديثـة وطبيعتها الخلابة من بحر وحدائق وصحراء ، وهم نعم الصـاحب والمرشـد لعلمـه ومعـرفتـه وحسـه المرهف وإهتماماته العميقة الجادة وحكمه الصائب .

وسواء أكانت الآثار التي يتناولهـا باقيـة أم أنها مجرد تصور لأماكن ومبان قد اندثرت فإن القارىء يرى مدينة بأسرهـا تتكشف أمام عينيـه . ولا يعتمد فـورستر في تقديم الاسكندرية على المراجع التاريخية فقط ، وإنما يقتبس من الأدب الإبداعي . كمثال لذلك ما جاء على لسـان الكـاتب اخليس تـاتيـوس Achilles Tatius في روايته كليتوفون وليوكيبي (٤٠٠ ميلادية) **Clitophen and Leucippe** ، وهي في نظر فورستر رواية « سخيفة وغير لائقة » إلا أنه رأى أن مشهد المدينة العريقة كما بدا لتاتيوس يستحق مكانا في الدليل . فنقرأ :ـ

إن أول ما يسترعى النظر عندمـا ندخـل الاسكندرية من باب الشمس (أي من باب رشيد) هو جمـال المدينـة . فهناك صف من الأعمدة على طول الطريق من مـدخلها إلى نهايتها . وعندما تقدمت في السير وصلت إلى المكـان الذي يحمـل اسم الاسكنـدر حيث رأيت النصف الآخـر من المـدينـة الـذي لا يضاهى في الجمال . فبينما امتدت الأعمـدة أمام ناظري ظهرت أعمـدة أخرى ممتـدة في إتجاه عمودي عليها .

وفي تعليق على هذا المشهد يقول فورستر « وهكذا كان شارع النبي دانيال حيث كان يوجد الترام مصطفا على الجانبين بالأعمدة المرمرية » . أما اليوم فقد تغيرت المعالم ، وفي إشارة فورستر إلى ترام شارع النبي دانيال ، يتضـح أن الدليـل في حـاجـة إلى المـراجعـة ليتضمن التغييرات التي طرأت على المدينة منذ ظهور أول طبعة للكتاب . وهناك أيضا الاكتشافات الأثرية الحديثة مثل اكتشاف آثار منطقة كوم الدكة وغيرها ، وتغيير الآثـار المعروضة في صالات المتحف اليوناني الرومـاني . وقد عمـل مايكـل هاج نـاشر طبعـة الدليـل الحاليـة عـلى إستكمال هذه الناحية ، كما استكمل في هوامش الجزء التاريخي للاسكندرية الفترة من ١٩٢٢ إلى اليوم مشيرا

إلى الحرب العالمية الثانية ، وثورة ١٩٥٢ وما بعدها ، وحروب إسرائيل . وبذلك فقد أضافت الطبعة الحالية إلى القيمة العملية للدليل ، وإن كانت قيمته الأدبية ثابتة لا أثر للزمن عليها .

وتبدو هذه القيمة واضحة عندما يستخدم فورستر في وصفه للآثار بعض القصص والأساطير التي ارتبطت بها . فيدعو القارىء إلى الاندماج إيجابيا بخياله ليتصور الأثر كما رآه معاصروه . ومعنى هذا أن هدفه من « الدليل الأثري » ليس مجرد وصف جاف للآثار وإنما هو إحياء حضارة بأسرها . وليس أدل على ذلك من وصفه لـ « فاروس » منارة الاسكندرية التي اندثرت تماما ، والتي كانت في وقتها ولا زالت حتى اليوم رمزا لحضارة مجيدة . فإلى جانب طوابقها الأربعة وتماثيلها ونقوشها يشير أيضا إلى إنبهار المعاصرين بهذا الإعجاز الهندسي ، ويقول :ـ

كانت الإثارة التي بعثتها المنارة هائلة . فقد عكست الإحساس بالجمال والاتجاه العلمي اللذين تميز بهما العصر . ولقد اشترك الشعراء والمهندسون في الثناء عليها . وكما ارتبط اسم البارثنون بأثينا وكنيسة القديس بطرس بروما فقد أصبحت فاروس في مخيلة معاصريها الاسكندرية ، والاسكندرية هي فاروس ، ولم يحدث أبدا في تاريخ الفن المعماري أن نظر أحد نظرة التعبد هذه إلى أي صرح غير ديني كما حدث في حالة فاروس التي اتخذت لنفسها صفة روحية . وكانت منارة مضيئة ليس فقط للسفن في البحر وإنما للخيال أيضا . وبعد أن انطفأ نورها بسنين طويلة بقيت ذكراها متوهجة في أذهان الناس .

ومما يزيد من الإثارة التي قابل بها أهل الاسكندرية وغيرهم « فاروس » أنها استمرت إلى اليوم سرا من الأسرار ، ولا أحد يعرف تماما كيف كانت تعمل . ويطيل فورستر في وصف الإحساس بالحيرة عندما حاول الكثيرون معرفة حقيقتها ، فيقول :ـ

إن نظام إرسال الضوء غير معروف . ويتحدث الزائرون عن مرآة « غامضة » في أعلى البناء ، وهي أكثر روعة من البناء نفسه . ما هذه المرآة ؟ هل كانت من الصلب تعكس النار ليلا والشمس نهارا ؟ وتقول بعض التقارير إنها من الزجاج المصنوع بدقة أو الحجر الشفاف ، وأن الجالس تحتها يستطيع أن يرى السفن في البحر التي لا تستطيع العين المجردة أن تراها . أم هي منظار ؟ وهل يمكن أن تكون مدرسة الاسكندرية العظيمة في الرياضيات قد اكتشفت العدسات ، وأن هذا الاكتشاف قد ضاع وطواه النسيان عندما سقطت « فاروس » ؟ كل هذا ممكن . وعلى أية حال ، فمن المؤكد أن المنارة قد زودت بكل اكتشاف علمي عرفه العصر ، وأن العالم القديم لم يتجاوز في تقدمه ما حققه فيها . أما العصور الوسطى فقد اعتبرت المنارة من عمل الجان .

ويضيف فورستر إلى هذه التفسيرات والتكهنات العلمية قصصا خارقة عن عجائب فاروس ، فهناك التمثال الذي يشير بإصبعه إلى مدار الشمس اليومي ، وآخر كان يعلن بأصوات متناسقة جميلة عن ساعات اليوم ، وثالث كان ينذر بصوت عال بإبحار أسطول من

السفن . ويحكى الأسطورة العربية التي تقول إن المنارة قد بنيت على « جعران زجاجي » وأن موكبا من الفرسان ضلوا الطريق في غرف المنارة الثلاثمائة فسقطوا في شق في ظهر الجعران وهلكوا في البحر . وإذا كانت هذه القصص التي تدور حول المنارة من مجرد وحي الخيال إلا أنها تعطى للقارىء في نهاية الأمر إنطباعا عميقا عن عظمة هذا الإنجاز العلمي الذي إختفى كل أثر له في الوقت الحاضر ، ولكنه بقى كأثر روحي على مر الزمان .

أما الآثار الباقية من مقابر ومعباد وتماثيل فيتناولها فورستر بنفس الدقة التي تناولهابه مرجعه الأول برتشيا وإن كان يوجز في التفاصيل . ومازال هذا الجزء من الدليل مرجعا يعتمد عليه في دقته وفي سلامة ذوقه الفني كما يبدو في وصف تماثيل « التناجرا » التي إشتهرت بها الاسكندرية القديمة ، وهي في نظر فورستر أجمل ما يحويه المتحف ، ويخص بالذكر سبع وعشرين من هذه التماثيل الصغيرة الحجم لنساء في أوضاع مختلفة ، وكلها كما يقول « غاية في الرقة والوقار » .

ولا يقل إنبهار فورستر كلما تخيل الآثار التى إندثرت ، بل لعل إنبهاره يزداد عندما يتراءى له مشهد المدينة بمكتبتها وقصورها ومسرحها ودار الحكمة وغير ذلك من مبانيها الزائلة . ويأخذ فورستر بيد القارىء في رحلة مثيرة سواء أكان أمامه أثر مادي يشير إليه ويصف ما تراه العين أو ينظر بعين الخيال إلى أشياء لم يعد لها أثر حسي . وهكذا يقول عن قصور البطالمة وآثار مدينتهم : « لن ترى عين مثل هذا الإنجاز ثانية . ولا يستطيع عقل أن يتخيله . لقد حل محله اليوم الرمل والحصى » .

وكما يقدم فورستر الاسكندرية من خلال تاريخها وآثارها فإن مايكل هاج ناشر الطبعة الحالية وسابقتها (١٩٨٢) يضيف البعد الأدبي كملحق في نهاية الكتاب تحت عنوان « مدينة الكلمات » ، ويعنى بذلك المدينة كما ظهرت من خلال الأدب الإبداعي ، وخاصة قصائد كفافي وكتاب رباعية الاسكندرية للورانس داريل ثم ميرامار لنجيب محفوظ التي يشير إليها عابرا . وفي الهوامش التى تتبع هذا الجزء القصير يقتفي هاج أثر معالم الاسكندرية الحديثة كما تظهر عند داريل بمبانيها ومنازلها وفنادقها ومناطقها المجاورة ، مثل العجمي وبحيرة مريوط . ويمكن إعتبار هذه الصفحات إلى حد ما دليلا للاسكندرية ما بين الحربين العالميتين ، وإن كانت اسكندرية داريل نتاج الخيال الإبداعي الرومانسي . وبإضافة هذا الجزء الأخير لدليل فورستر الذي فيه تتجسد « عمارة الاسكندرية في الكلمة المكتوبة » يزداد بناء المدينة تشابكا ، وتصبح ذات إمكانيات وأوجه لا حصر لها . فهي مدينة الحاضر ، ومدينة الماضي ، ومدينة أكثر شمولا من ذلك بكونها مدينة « الكلمات » ، وكلها تشكل « المدينة الأسطورية » .

لقد كان هدف فورستر من كتابة هذا الدليل أن يضع بين يدي زائر الاسكندرية كتابا عمليا يساعده على فهم المدينة ومعرفة معالمها الأثرية والحديثة معا . وهذا ما نجح فيه . غير أنه بالإضافة إلى ذلك جسد مدينه عريقة تنبض بالتاريخ ، مدينة أحلام وأشباح وأساطير وأصداء لا تسكن . إنها حقا المدينة « غير المدفونة » ، « مدينة الذكريات » . وإذا ما قرأنا دليل فورستر بالتركيز العقلي والخيالي الذي يستحقه فإننا نستطيع اليوم أن نبعث ، ونحن نسير في شوارعها المكتظة التي اختنقت بمظاهر « التقدم التكنولوجي » المعاصر ، المدينة التي قال عنها

ابن دقماق ، الذي اقتبس منه فورستر في صفحة العنوان :

إذا ما طاف المرء حول الاسكندرية في الصباح ، فإن الله سيصنع له تاجا من الذهب مرصعا باللآلىء تغمره رائحة المسك والكافور تاجا يتلألأ من الشرق إلى الغرب .

* * *

العدد التالي من المجلة

العدد الثالث - المجلد التاسع عشر

اكتوبر - نوفمبر - ديسمبر

قسم خاص عن

الحداثة والتحديث في الشعر

ترحب المجلة باسهام المتخصصين في الموضوعات التالية

(أ) الحداثة والتحديث في الشعر .

(ب) الترجمة والتعريب .

(ج) علوم الإدارة .

(د) **مناهج البحث العلمي**

دائرة الحوار (دعوة لاضافة باب جديد في « عالم الفكر »)

إن الطبيعة الجادة للدراسات والبحوث التي تنشر في « عالم الفكر » تعني ، بحكم التعريف في حالات كثيرة ، أنها لاتمثل فصل الخطاب أو جمّاع القول في الموضوع الذي تتناوله . وفي سعي « عالم الفكر » الحثيث لتحقيق المزيد من التواصل مع قرائها ، فإنها تنظر في أمر إضافة باب جديد فيها بعنوان « دائرة الحوار » ، تنشر فيه ما تتلقاه من تعليقات مركزة وجادة ومتعمقة ، وملتزمة بالمنهج العلمي وأدب الحوار في التعليق ، مع ردود كتاب الدراسات الأصلية على هذه التعليقات . وتتطلع « عالم الفكر » إلى أن يصبح هذا الباب منبرا لتبادل ثريّ ومفيد للآراء يمثل إضافة مجدية لما تنشره من دراسات وأبحاث ، وبما يحقق تفاعلا فكريا مطلوبا ومحمودا بين قرائها وكتابها .

و « عالم الفكر » تفتح الباب ، على سبيل التجربة ، لقرائها لرفدها بتعليقاتهم فيما بين ٥٠٠ ـ ١٠٠٠ كلمة ، حول ماينشر فيها . فإذا ما وضحت استجابة القراء والكتّاب للفكرة ، وأدركت الاسهامات حجما معقولا ومستوى لائقا يبرر إضافة مثل هذا الباب ، بشكل غير دوري ، فسوف تبادر إلى ذلك ، شاكرة لقرائها وكتّابها حرصهم على التفاعل البناء معها وفيما بينهم لزيادة عطائها الفكري .

مجلس الادارة



ولـة الإمـارات	٥ دراهم	ســوريــا	٣ ليرات
سعوديـة	٥ ريالات	القــاهــرة	٣٥ قرشًا
بحريـن	٤٠٠ فلس	السـودان	٢٥٠ مليمًا
يمن الشمالية	٤,٥ ريال	ليـبيـا	٣٥ قرشًا
يمن الجنوبية	٤٠٠ فلس	مسـقـط	٤٠٠ بيسة
عراق	٣٠٠ فلس	الجـزائـر	٥ دنانير
بنـان	٢,٥ ليرة	تـونـس	٥٠٠ مليم
لأردن	٢٥٠ فلسًا	المـغـرب	٥ دراهم

لإشتراكات:

بلاد العربية ٢,٥٠٠ دينار

بلاد الاجنبية ٣,٠٠٠ دينار

حول قيمة الإشتراك بالدينار الكويتي لحساب وزارة الاعلام بموجب حوالة مصرفية خالصة المصاريف
ى بنك الكويت المركزي، وترسل صورة عن الحوالة مع إسم وعنوان المشترك إلى :

زارة الاعلام - المكتب الفني - ص.ب ١٩٣ الرمز البريدي 13002 الكويت

الثمن ٢٥٠ فلسًا

مطبعة حكومة الكويت